

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILA SANDIM DE CASTRO

**VIOLÊNCIA E CULTURA DIGITAL: O *YOUTUBE* E O *CYBERBULLYING* DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO CONTRA OS PROFESSORES**

SÃO CARLOS – SP
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILA SANDIM DE CASTRO

**VIOLÊNCIA E CULTURA DIGITAL: O *YOUTUBE* E O *CYBERBULLYING* DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO CONTRA OS PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin

SÃO CARLOS – SP
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Camila Sandim de Castro, realizada em 09/12/2019:

Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin
UFSCar

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
UFSCar

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
UFSCar

Prof. Dr. Ari Fernando Maia
UNESP

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
UNESP

AGRADECIMENTOS

Ao professor Antônio Zuin pelo saber compartilhado, comprometimento, sensibilidade e generosidade ao orientar. Professores como você, Toni, são incansáveis na busca pela construção de uma relação pedagógica alicerçada no respeito, no diálogo e na afetuosidade; são ideais de eu para seus alunos.

Aos professores Alan Victor Pimenta, Ari Fernando Maia, Paula Ramos de Oliveira e Renata Moschen Nascente pela gentileza, seriedade e delicadeza ao avaliarem este trabalho. As sugestões trazidas por vocês foram essenciais para aprimorá-lo. Muito obrigada pelo interesse em nossa pesquisa. Professores como vocês ensinam que os erros, as incompreensões e as dúvidas também fazem parte do processo de construção do pensamento crítico.

Aos professores e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação da UFSCar pela acolhida, pelas discussões respeitadas, pelo compromisso ético com a produção do conhecimento científico e pela dedicação com a formação continuada de professores mais críticos e sensíveis.

Aos professores e aos colegas do Projeto de Extensão Cinema ComVida e do Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação da UFLA por continuarem fazendo parte de minha trajetória formativa, pelo apoio, confiança e carinho, em especial aos professores e amigos Luciana Azevedo Rodrigues e Márcio Norberto Farias.

Às famílias Sandim e Castro, principalmente aos meus pais, Antônia e José, pelo amor incondicional, carinho, confiança, apoio e dedicação. E ao meu irmão, Rodrigo, que sempre acredita e torce por mim. Muito obrigada por ficarem felizes pelos sonhos realizados.

Ao Bruno pelo amor, carinho, companheirismo e sensibilidade. Muito obrigada por sua compreensão em relação aos momentos que poderíamos estar juntos, mas que foram utilizados para produzir este trabalho. Obrigada também por suas viagens a São Carlos que sempre aqueciam o meu coração e contribuía para que o sonho de dar continuidade aos meus estudos não fosse em vão.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

A relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos sempre foi marcada pela presença da ambivalência de sentimentos em relação à figura docente. Atualmente, tal relação está sendo reconfigurada no contexto da cultura digital a ponto de as manifestações de violência adquirirem novas roupagens pelo fato de os alunos utilizarem seus aparelhos celulares para criarem vídeos que mostram professores sendo agredidos e humilhados em sala de aula. De fato, em tempos de cultura digital, o ódio direcionado contra os professores tem se manifestado sob a forma de *cyberbullying*, violência praticada graças à utilização das tecnologias digitais da atual indústria cultural. Quando comparadas aos já conhecidos casos de *bullying* escolar, as agressões virtuais contra professores são consideradas ainda mais violentas haja vista a reprodução *ad infinitum* das imagens e dos comentários agressivos e humilhantes no ciberespaço. Apesar de haver um crescimento dos vídeos publicados por estudantes adolescentes nas redes sociais contendo agressões contra professores, as pesquisas brasileiras sobre tal fenômeno ainda são incipientes. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo investigar os motivos que conduzem os alunos do Ensino Médio a praticarem *cyberbullying* contra seus professores ao publicarem imagens e comentários vexatórios e aviltantes de seus mestres na rede social *YouTube*. Ancorado no aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade, esta tese está dividida em quatro seções. A primeira seção trata do conceito e da atualidade da indústria cultural e suas implicações para a formação cultural e psíquica dos indivíduos por entender que é no contexto de disseminação das tecnologias digitais da atual indústria cultural que a prática de *cyberbullying* é viabilizada e recrudescida. A segunda seção caracteriza o nível de ensino em que as agressões virtuais praticadas por estudantes contra professores tem se tornado cada vez mais frequentes, a saber, o Ensino Médio. A terceira seção apresenta as definições sobre *bullying* e *cyberbullying* assim como discute as práticas de violência contra professores no contexto da cultura digital, especialmente as agressões virtuais. A quarta e última seção, analisa as imagens e os comentários mais pertinentes sobre três vídeos disponíveis no *YouTube* que contêm alunos do Ensino Médio agredindo e humilhando seus professores. O *cyberbullying* praticado pelos alunos ensina que se as tecnologias digitais da atual indústria cultural podem ser utilizadas para violentar os professores, elas também podem ser usadas para aproximar professores e alunos no processo educativo desde que a compreensão crítica sobre a própria tecnologia seja realizada ao invés de simplesmente proibir e/ou restringir seu uso em sala de aula.

Palavras-chave: Indústria cultural. Relação professor-aluno. Agressões virtuais. Cultura digital.

ABSTRACT

The pedagogical relationship established between teachers and students has always been marked by the presence of ambivalence of feelings towards the teaching figure. Nowadays, such a relationship is being reconfigured in the context of digital culture to the point where manifestations of violence take on new guises because students use their cell phones to create videos that show teachers being beaten and humiliated in the classroom. In fact, in times of digital culture, hatred towards teachers has manifested itself in the form of cyberbullying, violence practiced through the use of digital technologies in today's cultural industry. Compared to the well-known cases of school bullying, cyberbullying against teachers is considered even more violent given the *ad infinitum* reproduction of aggressive and humiliating images and comments in cyberspace. Although there is a growth of videos published by adolescent students in social networks containing aggressions against teachers, Brazilian research on this phenomenon is still incipient. Therefore, this research aimed to investigate the reasons that lead high school students to practice cyberbullying against their teachers by publishing images and vexatious and demeaning comments from their teachers on the social network YouTube. Anchored in the theoretical framework of the Critical Theory of Society, this research is divided into four parts. The first part deals with the concept and topicality of the cultural industry and its implications for the cultural and psychic formation of individuals as it is understood that it is in the context of the spread of digital technologies of the current cultural industry that the practice of cyberbullying is made possible and increased. The second part characterizes the level of education in which the virtual aggressions practiced by students against teachers has become increasingly frequent, namely high school. The third part presents the definitions of bullying and cyberbullying as well as discusses the practices of violence against teachers in the context of digital culture, especially the virtual aggressions. The fourth and final part analyzes the most pertinent images and comments on three videos available on YouTube that contain high school students assaulting and humiliating their teachers. Student cyberbullying teaches that if digital technologies in today's cultural industry can be used to abuse teachers, they can also be used to bring teachers and students closer to the educational process as long as critical understanding of the technology itself is realized rather than simply prohibit and/or restrict its use in the classroom.

Keywords: Cultural industry. Teacher-student relationship. Virtual aggressions. Digital culture.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O YOUTUBE E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DO CYBERBULLYING CONTRA PROFESSORES	15
3 O CONCEITO DE INDÚSTRIA CULTURAL E SUA ATUALIDADE NA ERA DA CULTURA DIGITAL	20
3.1 Origem do conceito de indústria cultural	21
3.2 Indústria cultural, economia psíquica e (de)formação das massas	37
3.3 A indústria cultural na era da cultura digital	52
4 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INDÚSTRIA CULTURAL	74
4.1 O Ensino Médio e suas reformulações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Lei n. 13.415 de 2017	75
4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: a formação por competências e a educação integral	99
4.3 O Ensino Médio e as tecnologias digitais da indústria cultural no processo educativo..	115
5 OS CONCEITOS DE BULLYING E CYBERBULLYING E A VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES	133
5.1 A violência escolar e o <i>bullying</i>	134
5.2 O <i>cyberbullying</i> , as tecnologias digitais e a atualização da violência escolar	147
5.3 A relação pedagógica e o <i>cyberbullying</i> de alunos contra professores no <i>YouTube</i>	159
6 O YOUTUBE E O CYBERBULLYING DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	172
6.1 Vídeo 1: Professor é agredido com ventilador	172
6.2 Vídeo 2: Professora é agredida por nota atribuída em avaliação	185
6.3 Vídeo 3: Professor é ridicularizado durante a aula	197
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
8 REFERÊNCIAS	213

1 INTRODUÇÃO

Na época da graduação em Educação Física (Licenciatura) na Universidade Federal de Lavras (UFLA) tive a oportunidade de participar como bolsista de iniciação científica de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) cujo objetivo era investigar o modo acríptico de utilização das chamadas novas tecnologias na educação e sua relação com as manifestações de desinteresse e de desatenção nos cursos de formação de professores da UFLA. Foi por meio dessa pesquisa intitulada “Novas tecnologias e desatenção no processo de formação docente” que tive contato pela primeira vez com o referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade. A participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação – UFLA fez com que, mesmo depois de concluída a referida pesquisa em 2010, o interesse em continuar estudando os pensadores da denominada Escola de Frankfurt só aumentasse. Paralelo aos estudos em tal Grupo, aconteciam os encontros semanais no Projeto de Extensão Cinema ComVida da UFLA dos quais eu também participava. O projeto, ainda vigente, que tem como objetivo oferecer um espaço que possibilite experimentar e discutir em conjunto as possibilidades formativas da arte cinematográfica para a formação inicial e continuada de professores, foi fundamental para que o interesse em investigar a indústria cultural e sua relação com a produção de imagens espetaculares por meio das tecnologias digitais se concretizasse. Desse modo, em 2011, conclui a graduação com a apresentação da monografia “Vício e indústria cultural: modificações corporais em universitários de Educação Física”.

Em 2012, ingressei no Mestrado Profissional em Educação da UFLA e apesar da pesquisa de mestrado ter se debruçado sobre um objeto diferente daquele estudado na monografia, já que pesquisei, sob a orientação da professora Luciana Azevedo Rodrigues, a disciplina e a indisciplina no processo educativo com base nos estudos pedagógicos contemporâneos e de uma experiência desenvolvida com o Cinema ComVida; a temática da indústria cultural, da produção de imagens espetaculares, das tecnologias digitais e da relação entre professores e alunos orientou o desenvolvimento de tal pesquisa. Em 2015, fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade. Ao longo dos anos de 2016 e 2017, o projeto inicial de pesquisa foi sendo modificado em função das reuniões periódicas com o orientador, dos debates que aconteciam nas disciplinas que eu estava cursando, da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação – UFSCar, da participação na disciplina de estágio docente nomeada de Educação, Processos

Grupais e Subjetividade e da apresentação e discussão do projeto de pesquisa na disciplina Seminários de Teses e Dissertações em Educação.

Desse modo, a presente pesquisa, sob orientação do professor Antônio Zuin, teve como objeto de investigação a prática de *cyberbullying* de alunos contra professores no contexto da chamada cultura digital, o que implicou necessariamente estudar o conceito de indústria cultural e sua atualidade. Sendo assim, a temática da indústria cultural, que por meio das tecnologias digitais viabilizam a produção e o consumo das imagens espetaculares alterando substancialmente o processo formativo assim como a relação e os papéis sociais historicamente sedimentados nas figuras do professor e do aluno, foi mais uma vez objeto de interesse de meus estudos. Estudar as agressões virtuais praticadas por alunos contra professores na contemporaneidade significa compreender o modo como as formas de violência escolar estão sendo revitalizadas e como tal violência se apoia nas tecnologias digitais disseminadas pela atual indústria cultural.

Embora em muitas situações do cotidiano escolar as tecnologias digitais sejam entendidas como causadoras da falta de concentração para os estudos, tais tecnologias têm se infiltrado cada vez mais no processo educativo e contribuído para atualizar a violência escolar, notadamente aquela entre alunos e entre professores e alunos. Os crescentes casos de *bullying* já frequentemente estudados por pesquisadores de diversos países têm se renovado com o uso de tais tecnologias, pois a cultura digital vem possibilitando a prática do chamado *cyberbullying*. Um exemplo dessa prática se refere aos casos em que os estudantes utilizam seus aparelhos celulares para humilhar seus professores postando as filmagens que contêm tais humilhações nas redes sociais, especialmente no *YouTube*.

No artigo segundo, parágrafo único, da Lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015, que tem como finalidade prevenir e combater os casos de *bullying* e *cyberbullying*, a definição de *cyberbullying* diz respeito à “[...] intimidação sistemática na rede mundial de computadores quando se faz uso de instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial” (BRASIL, 2015). Sendo assim, para a concretização da prática de *cyberbullying* é indispensável o uso de aparatos tecnológicos, tais como, celulares e computadores conectados à *internet* de modo que as imagens e/ou os comentários aviltantes, ofensivos e ameaçadores possam ser criados, publicados, visualizados e compartilhados. Os danos causados pelos agressores às vítimas são em muitas situações irreparáveis provocando mudanças

comportamentais, emocionais e sociais no que concerne à vergonha, humilhação, depressão, ansiedade, medo, isolamento, baixa autoestima e em casos mais graves tentativa de suicídio e/ou vingança por meio de extrema violência (SILVA, 2010; FANTE, 2011; ZUIN, 2012). Mesmo provocando sofrimento aos professores humilhados nos vídeos e muitas vezes sabendo das consequências que poderão sofrer como expulsão escolar e/ou pagamento de indenização por danos morais, os alunos não deixam de publicar, comentar e compartilhar tais vídeos. Desse modo, a figura do professor como alvo da projeção de sentimentos ambivalentes por parte dos alunos tem sido transformada em objeto de escárnio e humilhação que extrapolam as salas de aula, pois, conforme Zuin (2012, 2017), os chamados tabus que perpassam a docência, a exemplo da agressividade que precisa ser reprimida, estão sendo rompidos no contexto da cultura digital.

Os casos de *cyberbullying*, apesar de serem cada vez mais comuns, ainda são pouco pesquisados por docentes e discentes das universidades públicas brasileiras, conforme mostrou o levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de verificar se existem trabalhos acadêmicos defendidos na área da Educação cuja temática é o *cyberbullying* de alunos contra professores. Tal levantamento permitiu encontrar seis teses de doutorado e vinte e cinco dissertações de mestrado que abordam o *cyberbullying* em diferentes áreas do conhecimento como Psicologia, Ciências Sociais, Educação Física, Direito, Saúde da Criança e do Adolescente, dentre outras. Embora exista um crescimento das pesquisas nos últimos anos que tiveram como objeto de estudo o *cyberbullying*, notadamente as pesquisas de mestrado; o levantamento permitiu constatar que quando se restringe a produção acadêmica referente ao *cyberbullying* para a área da Educação, apenas seis dissertações e quatro teses foram encontradas no repositório digital acima citado.

Apesar de as pesquisas sobre o *cyberbullying* ainda serem recentes, em um levantamento realizado no *YouTube* digitando no comando de buscas o descritor “aluno agride professor” é possível encontrar diversos vídeos que caracterizam a prática de *cyberbullying* contra professores, inclusive, dezenas deles são de autoria de estudantes brasileiros. Num primeiro levantamento realizado em abril de 2016 utilizando tal descritor foram encontrados quarenta e seis vídeos contendo agressões de alunos brasileiros contra seus professores. Em um novo levantamento realizado em julho de 2019 utilizando o mesmo descritor foram encontrados oitenta e nove vídeos que mostram professores sendo agredidos por estudantes do Brasil. Tais levantamentos corroboram o crescimento da prática de

cyberbullying de alunos contra professores que é muitas vezes realizada com a publicação de vídeos e comentários por meio da criação de perfis falsos nas redes sociais como forma de se proteger das possíveis punições pelo suposto anonimato oferecido pelas telas dos aparelhos tecnológicos.

Os vídeos postados no *YouTube* que mostram professores sendo agredidos possuem um número significativo não apenas de visualizações, mas também de comentários que ora contribuem para achincalhar o professor agredido postando dizeres agressivos e humilhantes, ora para o defenderem por meio de postagens que agridem os alunos agressores mostrados em tais vídeos. Considerando a quantidade e a relevância dos conteúdos audiovisuais presentes nos vídeos postados por estudantes brasileiros ofendendo seus mestres, esta pesquisa se interessou, especificamente, pelos vídeos que caracterizam a prática de *cyberbullying* de alunos do Ensino Médio contra professores, etapa de ensino em que as agressões virtuais contra os mestres têm se tornado mais comuns.

Sendo assim, a pesquisa teve a seguinte questão-problema: quais os motivos que conduziram os estudantes do Ensino Médio a praticarem *cyberbullying* contra seus professores? Para responder a essa questão, o objetivo geral foi investigar os motivos que conduziram os alunos do Ensino Médio a praticarem *cyberbullying* contra seus professores ao publicarem imagens e comentários vexatórios e aviltantes de seus mestres na rede social *YouTube*. E os objetivos específicos foram: a) investigar o modo como a indústria cultural, sobretudo pelas suas mercadorias tecnológicas, é atualizada em tempos de cultura digital; b) caracterizar e discutir a modalidade de ensino brasileira em que as agressões virtuais de alunos contra professores são cada vez mais comuns, a saber, o Ensino Médio; c) apresentar os conceitos de *bullying* e *cyberbullying* assim como discutir as práticas de violência contra professores no contexto da cultura digital, especialmente as agressões virtuais; d) analisar a produção e a publicação de imagens espetaculares contendo agressões de alunos do Ensino Médio contra professores bem como os comentários postados no *YouTube* acerca de tais imagens.

O aporte teórico utilizado na pesquisa foi a Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo textos e obras dos pensadores Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Theodor W. Adorno assim como de estudiosos e pesquisadores contemporâneos como Christoph Türcke além das recentes pesquisas realizadas pelo professor Antônio Zuin sobre o *cyberbullying* contra professores. A pesquisa foi dividida em quatro etapas. Conforme discriminado no Sumário, o primeiro tópico diz respeito a esta Introdução. O segundo tópico

intitulado “O *YouTube* e os procedimentos metodológicos para a análise do *cyberbullying* contra professores” teve por finalidade fazer uma breve descrição sobre a maior plataforma de vídeos da *internet* utilizando os escritos de Burgess e Green (2009) acerca do *YouTube* e da revolução digital promovida por ele. Ademais, explicou-se o modo como foram analisados os vídeos que caracterizam o *cyberbullying* de alunos do Ensino Médio contra professores bem como os comentários a respeito dessas filmagens. Em linhas gerais, a análise, sustentada na Teoria Crítica da Sociedade, consistiu em discutir tanto o conteúdo e a forma dos vídeos quanto dos principais comentários sobre eles. Foram selecionados três vídeos para análise bem como os comentários mais interessantes a respeito deles, especialmente aqueles em que foi possível verificar que os autores eram professores e/ou alunos.

O terceiro tópico, referente à primeira etapa da pesquisa, que ficou intitulado como “O conceito de indústria cultural e sua atualidade na era da cultura digital” teve como objetivo discutir a origem do conceito de indústria cultural, suas implicações para a economia psíquica e formação cultural das massas e sua atualidade no contexto da cultura digital. Como já foi dito, compreender o modo como a indústria cultural se atualiza em meio ao desenvolvimento das forças produtivas capitalistas que engendraram a chamada cultura digital é essencial para entender os motivos que conduzem os estudantes do Ensino Médio a agredirem seus professores e a publicarem as imagens dessa agressão no ciberespaço, pois é a indústria cultural que viabiliza, por meio de suas tecnologias digitais, a prática de *cyberbullying*. Sendo assim, esta primeira seção apresentou e discutiu o conceito de indústria cultural ressaltando-se seus efeitos para a formação psíquica e cultural das massas, notadamente o processo de semiformação. A discussão sobre a atualidade de tal conceito foi feita por meio da apresentação de termos cunhados e atualizados por Christoph Türcke (2010b), Jonathan Crary (2016), Scott Lash e Celia Lury (2007), dentre outros.

A segunda parte da pesquisa, ou tópico quatro, cujo título é “O Ensino Médio brasileiro e as tecnologias digitais da indústria cultural” apresentou e discutiu o Ensino Médio tendo como finalidade caracterizar a última etapa da educação básica em que as agressões de alunos contra professores tornaram-se cada vez mais frequentes. Buscou-se caracterizar tal etapa mostrando a influência das instituições e agências estrangeiras sobre as políticas educacionais brasileiras que fomentam a produção de capital humano pela educação pública. Além disso, foram apresentadas as principais características do Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, assim como as reformulações mais relevantes realizadas nos últimos anos nessa modalidade de ensino,

especialmente aquelas ocorridas nos Governos Lula-Dilma (2003-2016) e Temer (2016-2018). Além disso, discutiu-se o Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) de 1998 e de 2012. Para tanto, argumentou-se que tais Diretrizes endossam a produção de capital humano ao propor a chamada formação por competências, nos anos de 1990, revitalizada pela ideia de educação integral expressa no documento de 2012. Ainda foi discutida nesta seção a presença das tecnologias digitais da atual indústria cultural no Ensino Médio, a (in)existência de orientações sobre o uso pedagógico de tais tecnologias na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas atuais DCNEMs assim como sua proibição e/ou restrição nas salas de aula brasileiras.

A fim de compreender o modo como as agressões virtuais são conceituadas, a terceira parte da pesquisa, ou tópico cinco, intitulado como “Os conceitos de *bullying* e *cyberbullying* e a violência contra professores” apresentou as definições de *bullying* e *cyberbullying* por diferentes pesquisadores assim como comentou sobre a prática das agressões virtuais de alunos contra professores. Inicialmente, discorreu-se sobre as conceituações a respeito do *bullying* que, em linhas gerais, é um tipo de violência realizado face a face tendo como principais características a intencionalidade e a repetição das agressões. Além disso, foram apresentadas e discutidas as definições de *cyberbullying* que consiste na produção de imagens e/ou comentários vexatórios e humilhantes publicados nas redes sociais com o auxílio dos recursos tecnológicos como os aparelhos celulares conectados à *internet*. A compreensão do conceito de *cyberbullying* foi aprofundada graças à discussão feita sobre a violência presente na relação pedagógica, buscando pensar a prática das agressões virtuais realizadas pelos alunos contra seus professores na atualidade.

Na quarta e última parte da pesquisa, ou tópico seis, cujo título é “O *YouTube* e o *cyberbullying* de alunos do Ensino Médio” realizou-se a análise e a discussão dos vídeos e dos comentários mais pertinentes publicados no *YouTube* a respeito das agressões virtuais de alunos do Ensino Médio contra seus mestres. Para tanto, utilizou-se o levantamento quantitativo apresentado na terceira etapa da pesquisa sobre as imagens publicadas nessa rede social que mostram professores sendo aviltados por estudantes do Ensino Médio. Foram selecionados três vídeos para análise. O primeiro vídeo intitulado “Professor é agredido com ventilador” teve como principal categoria de análise o conceito de vergonha prometeica cunhado por Anders (2011). O segundo, “Professora é agredida por nota atribuída em avaliação” foi analisado especialmente pela discussão feita por Gruschka (2014) a respeito da frieza burguesa. Por fim, o terceiro vídeo chamado “Professor é ridicularizado durante a

aula” teve como objeto de atenção a violência dos alunos que se metamorfoseia em carinho ao mestre fazendo com que a humilhação sofrida pelo professor fosse entendida como homenagem e não como agressão.

Seguido das Referências, o penúltimo tópico diz respeito às Considerações Finais. A prática de *cyberbullying* de alunos analisada nesta pesquisa verificou como a atual violência contra professores pode tanto ser realizada por meio de atitudes violentas como agressões físicas, ofensas e humilhações quanto se camuflar em demonstrações de carinho e afeto em relação aos mestres nas redes sociais. Assim, a análise dos vídeos e dos comentários revelaram alguns motivos que conduziram os estudantes do Ensino Médio a praticarem *cyberbullying* contra seus mestres, como estes: a) para serem notados microeletronicamente; b) para lidarem com a vergonha prometeica diante do fascínio das máquinas, especialmente dos celulares que atraem, inclusive, a atenção de seus professores; c) para se desforrarem da frieza docente; d) para revidarem a soberba intelectual de seus professores a que são constantemente submetidos; e) para se aproximarem de seus professores mesmo que por meio da violência ou por demonstrações dissimuladas de afeto. Desse modo, os estudantes brasileiros do Ensino Médio ao publicarem vídeos no *YouTube* mostrando os professores como objetos de sua violência estão não apenas promovendo uma inversão de poder na relação pedagógica ao dominarem os usos das tecnologias digitais como contribuindo para a construção de memórias pautadas na humilhação e na frieza, principalmente aquelas relacionadas à imagem docente. Dessa forma, os professores que, outrora, foram considerados como modelos de referência, como uma espécie de pai tal como entendeu Freud (1969), são, na era da cultura digital, transformados em alvos do ódio de seus próprios alunos.

A análise e a discussão acerca dos três vídeos que mostram alunos do Ensino Médio humilhando seus mestres também permitiram verificar que os motivos relacionados à prática de *cyberbullying* contra professores perpassam o distanciamento entre tais sujeitos no processo educativo. Distanciamento que contribui para que a autoridade e o poder docentes sejam cada vez mais questionados pelos alunos fazendo com que estes ao dominarem os usos das tecnologias digitais da indústria cultural dominem também a publicação das imagens humilhantes de seus mestres nas redes sociais. Todavia, se o *cyberbullying* contra professores é marcado por um distanciamento entre mestres e alunos, a análise permitiu constatar que as agressões virtuais de alunos do Ensino Médio podem ser compreendidas também como um desejo de aproximação com os mestres. O *cyberbullying* contra professores ensina que se as tecnologias digitais da atual indústria cultural podem ser usadas para agredir, humilhar,

assediar, violentar elas também podem ser utilizadas para criar, pensar criticamente, (re)significar conceitos e fomentar experiências significativas à aprendizagem de alunos e professores. Ao utilizarem tais tecnologias os professores podem contribuir para que os alunos se aproximem criticamente dos conceitos de modo que ao fazê-lo os professores também conseguiriam se aproximar de seus próprios alunos, pois são eles que, segundo Zuin (2017), dominam cada vez mais os segredos das tecnologias digitais. Tais tecnologias podem, portanto, fomentar a construção de uma relação mais respeitosa e afetuosa entre professores e alunos desde que sejam utilizadas com a preocupação de serem compreendidas criticamente ao invés de serem simplesmente proibidas e/ou restringidas nas salas de aula.

2 O YOUTUBE E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DO CYBERBULLYING CONTRA PROFESSORES

Antes de explicar como a análise dos vídeos sobre o *cyberbullying* contra professores foi feita nesta pesquisa, considerou-se necessário comentar a respeito da rede social em que as filmagens foram publicadas. Lançado em junho de 2005, o *YouTube*, segundo Burgess e Green (2009), foi fundado por Chad Hurley, Steven Chen e Jawed Karim, ex-funcionários do site de comércio *online PayPal*. Para os autores, a originalidade do *YouTube* consistia na tentativa de suprimir as barreiras técnicas com o objetivo de proporcionar um compartilhamento maior de vídeos na *internet*. Tal *site*

[...] disponibilizava uma interface bastante simples e integrada, dentro da qual o usuário podia fazer o *upload*, publicar e assistir vídeos em *streaming* sem necessidade de altos níveis de conhecimento técnico e dentro das restrições tecnológicas dos programas de navegação padrão e da relativamente modesta largura de banda (BURGESS; GREEN, 2009, p. 17).

Na época de seu lançamento, o tamanho dos vídeos a serem carregados no *site* não excediam cem *megabytes* (100MB). É preciso lembrar que até 2005 as pessoas tinham dificuldades para assistir vídeos na *internet*, já que eles estavam anexados a *emails* e/ou hospedados em *sites* o que dificultava tanto o acesso quanto a visualização. O primeiro vídeo publicado no *YouTube* teve duração de 18 segundos e mostrava um de seus fundadores, Jawed Karim, num jardim zoológico em frente a uma jaula de elefantes dizendo como as trombas desses animais eram longas. Apesar de muito simples, a filmagem chamou a atenção da *Nike* que publicou um vídeo do jogador de futebol Ronaldinho Gaúcho vestindo as chuteiras dessa

marca; a *Nike* foi então a primeira empresa a utilizar o *YouTube* como ferramenta para vender mercadorias.

O sucesso do *YouTube* foi tão grande que pouco mais de um ano de seu lançamento, em outubro de 2006, o *site* foi vendido para a *Google* por 1,65 bilhão de dólares. Na época de seu surgimento, o *YouTube* oferecia “[...] funções básicas de comunidade, tais como a possibilidade de se conectar a outros usuários como amigos, e gerava URLs e códigos HTML que permitiam que os vídeos pudessem ser facilmente incorporados em outros sites” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 17-18). A aquisição bilionária da *Google* trouxe mudanças importantes nessa plataforma de vídeos, já que em 2007, surgiram: a) o *Content ID* (sistema usado para identificar e gerenciar os conteúdos postados no *YouTube* e protegidos por direitos autorais); b) o Programa de Parcerias (programa em que os membros têm acesso aos fluxos de receitas e à divisão de lucros em determinados conteúdos de terceiros); c) a exibição de anúncios de mercadorias dentro dos vídeos. Em 2007, surgiram também os usuários produtores de conteúdo, o que hoje é denominado como *youtubers*. Conforme Burgess e Green, no início do ano de 2008, o *YouTube* já estava entre os dez *sites* mais visitados do mundo e em abril do mesmo ano “[...] já hospedava algo em torno de 85 milhões de vídeos, um número que representa um aumento dez vezes maior em comparação ao ano anterior e que continua a crescer exponencialmente” (p. 18). Atualmente, na data de 21 de janeiro de 2020, as estatísticas geradas pelo *YouTube* Imprensa¹ mostram cerca de dois bilhões de usuários, aproximadamente um bilhão de horas de vídeos assistidas por dia e quatrocentas horas de vídeos por minuto sendo carregadas. Além disso, o *site* está disponível em cem países podendo ser acessado em oitenta idiomas diferentes. Em 2010, duas mudanças importantes aconteceram nessa rede social, quais sejam, a criação do sistema de *likes* e *dislikes* e o envio de vídeos sem restrição de tempo de duração.

Inicialmente, em agosto de 2005, o *YouTube* trazia o slogan “[...] *Your Digital Video Repository* (‘Seu Repositório de Vídeos Digitais’), uma declaração que, de alguma maneira, vai de encontro à exortação atual, e já consagrada, *Broadcast yourself* (algo como ‘Transmitir-se’)” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 20). Essa rede social se expandiu ainda mais quando a ideia de transmitir-se virtualmente passou a ser apropriada por seus usuários contribuindo para que, em 2006, a famosa revista estadunidense *Time* elegesse como a

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/about/press/> Acesso em: 21 jan. 2020.

personalidade do ano os criadores de conteúdos de vídeos do *YouTube* representados pelo termo *You*. Para os autores, um dos fundadores dessa rede social teria afirmado que

o sucesso do *site* se deve à implementação de quatro recursos essenciais: recomendações de vídeos por meio da lista de “Vídeos Relacionados”, um link de e-mail que permite o compartilhamento de vídeos, comentários (e outras funcionalidades inerentes a redes sociais) e um reprodutor de vídeo que pode ser incorporado (*embed*) em outras páginas da internet (BURGESS; GREEN, 2009, p. 19).

Segundo Burgess e Green (2009), passando de um “recurso de armazenamento pessoal de conteúdo em vídeo” para uma plataforma voltada à “expressão pessoal”, o *YouTube* é ao mesmo tempo uma “[...] uma plataforma e um agregador de conteúdo, embora não seja uma produtora do conteúdo em si” (p. 21). Tal plataforma ao disponibilizar o compartilhamento de vídeos *online* que são carregados por seus próprios usuários é entendida como um “[...] sistema de mídia estruturado e em evolução no contexto social e econômico de uma mudança mais ampla nos meios de comunicação e na tecnologia” (p. 27).

É por meio da chamada cultura participativa que o *YouTube* funciona. Burgess e Green (2009) entendem a cultura participativa como uma expressão usualmente utilizada para descrever a “[...] aparente ligação entre tecnologias digitais mais acessíveis, conteúdo gerado por usuários e algum tipo de alteração nas relações de poder entre os segmentos de mercado da mídia e seus consumidores” (p. 28). Com efeito, ao possibilitar que usuários de todo o planeta produzam, acessem, compartilhem e comentem os mais variados vídeos a um baixo custo, as relações de poder entre as mídias e seus consumidores são ressignificadas. Um exemplo é o fato de grandes produtoras de conteúdos midiáticos e detentoras de direitos autorais como os grupos *Warner Bros.* e *Universal Music* terem “[...] assinado acordos de participação em venda de publicidade com o YouTube” (p. 22) ao passo que outros conglomerados estadunidenses como é o caso da *Viacom* “[...] rejeitaram esses acordos, argumentando que o serviço induz à violação de direitos autorais e lucra com essa atitude” (p. 22). Como argumentam Burgess e Green, “muitas dessas empresas parecem desconfortáveis com seus papéis de meros participantes em um espaço no qual não exercem controle absoluto sobre a distribuição e a circulação de seus produtos culturais” (p. 22). Utilizado pelos mais diferentes usuários (anônimos, celebridades, empresários, *youtubers*, professores, alunos) com os mais diversos objetivos (publicidade, venda de mercadorias, emprego, transmissão de aulas, tutoriais, dentre outros); o *YouTube*, de fato, promoveu uma revolução digital

transformando as mídias, a sociedade capitalista neoliberal e as relações sociais e produtivas de trabalho.

Para o presente o trabalho, o *YouTube* interessa como *locus* de coleta de dados, pois os três vídeos de *cyberbullying* contra professores cujos autores são alunos do Ensino Médio foram encontrados nessa plataforma digital. Apoiada no aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade, a análise considerou a forma e o conteúdo tanto dos vídeos quanto dos principais comentários publicados logo abaixo desses vídeos. Os vídeos analisados são um recorte, ou seja, a análise considerou apenas o que está presente nos vídeos, pois não se sabe o que aconteceu com os indivíduos antes e depois das filmagens. Outro ponto em relação à análise dos vídeos que merece ser mencionado é que, ao longo dessa análise, a referência ao professor agredido, ao aluno agressor e ao *cyberbully* (autor da gravação) foi feita usando expressões como “o professor mostrado no vídeo”, “o professor filmado”, “o aluno agressor que aparece no vídeo”, “o *cyberbully* do vídeo em questão”. Esse procedimento é importante porque permite distinguir os indivíduos que aparecem nos vídeos analisados daqueles sujeitos que representam professores, alunos e *cyberbullies* em geral.

Foi feito um levantamento na rede social *YouTube* digitando em seu comando de busca a palavra-chave “aluno agride professor” de modo a quantificar os vídeos publicados por alunos brasileiros violentando seus professores e selecionar aqueles relativos às agressões cometidas por estudantes do Ensino Médio. Esse levantamento está detalhado na subseção “A relação pedagógica e o *cyberbullying* de alunos contra professores no *YouTube*” presente na seção cinco deste trabalho. De um total de oitenta e nove vídeos brasileiros encontrados, trinta e seis são de autoria de alunos do Ensino Médio. Assim, após a digitação daquele descritor e considerando o material levantado (36 filmagens), a seleção dos vídeos para a análise foi feita segundo os seguintes critérios: 1) número de visualizações registrado em relação às imagens publicadas no *YouTube*; 2) número de comentários de estudantes acerca dessas imagens; 3) número de comentários de professores a respeito de tais imagens; 4) autoria das gravações realizadas por aparelhos celulares dos próprios estudantes.

Utilizando tais critérios, a análise apresentada na última seção deste trabalho, “O *YouTube* e o *cyberbullying* de alunos do Ensino Médio”, aconteceu da seguinte maneira: a) os vídeos foram analisados quadro a quadro utilizando a função pausa buscando verificar a forma e o conteúdo das imagens no que se referem às características do espaço físico da sala de aula, o diálogo entre professores e alunos, seus gestos e expressões, os tipos de agressões

direcionados contra os professores, as maneiras como os professores se comportam diante de tais agressões, as reações dos demais alunos sobre as agressões, o modo como tais vídeos foram publicados no *YouTube* (se apresentavam descrição, se foram selecionadas categorias para publicação, se foram editados ou não); b) os comentários postados sobre os vídeos também foram analisados em relação aos conteúdos que expressavam e à forma como foram redigidos. Como os vídeos analisados geraram um grande volume de comentários, foram considerados apenas aqueles mais relevantes para o estudo, sobretudo os comentários em que a análise permitiu verificar que os autores eram alunos e/ou professores. Os comentários que aparecem ao longo da última seção foram transcritos conforme publicação original, isto é, sem corrigir os erros em desacordo com a língua culta, sem suprimir expressões chulas e mantendo a linguagem utilizada na *internet* em que há a abreviação de palavras. Os comentários, de maneira geral, evidenciaram agressões direcionadas aos alunos agressores em defesa dos professores aviltados mostrados nos vídeos, mas a análise desse material também permitiu verificar outras formas de agressões direcionadas aos professores filmados. Os vídeos e os comentários analisados na referida seção são os seguintes: 1) “Professor é agredido com ventilador”; 2) “Professora é agredida por nota atribuída em avaliação”; 3) “Professor é ridicularizado durante a aula”.

É importante ressaltar que os nomes dos vídeos foram modificados e os *links* de acesso a eles não foram disponibilizados visando proteger a identidade dos indivíduos que neles aparecem. Dos três vídeos analisados, dois (“Professor é agredido com ventilador” e “Professor é ridicularizado durante a aula”) ainda estão disponíveis no endereço em que foram encontrados pela primeira vez no *YouTube*, já o vídeo “Professora é agredida por nota atribuída em avaliação” foi removido do endereço em que foi acessado pela primeira vez. Considerando que os *links* em que os vídeos foram encontrados pudessem ser totalmente excluídos e para conseguir realizar a análise desse material, foi feita uma cópia em arquivo pessoal tanto dos vídeos quanto dos comentários analisados. A referência, ao longo da última seção, sobre o número de visualizações, de *likes* e *dislikes* e de comentários diz respeito às estatísticas geradas pelo próprio *YouTube* e que estavam disponíveis nos endereços em que os vídeos foram encontrados. Essas estatísticas foram salvas em arquivo pessoal na data de 24 de setembro de 2017 e foram atualizadas em 15 de outubro de 2018 quando os vídeos foram acessados novamente. No caso dos dois vídeos ainda disponíveis no *YouTube*, as estatísticas estão mais atualizadas, já que foram acessados em 16 de julho de 2019. A data de acesso é importante porque é possível verificar como o número de visualizações e comentários e

também de curtidas e não curtidas tendem a crescer fazendo com que as imagens humilhantes dos professores filmados e dos alunos agressores mostrados nos vídeos sejam perpetuadas no ciberespaço por meio das visualizações, dos comentários e dos compartilhamentos. Antes, porém, de realizar a análise dos vídeos e dos comentários que caracterizam o *cyberbullying* de alunos do Ensino Médio contra seus professores considerou-se necessário apresentar e discutir a atual sociedade capitalista que apoiada nas tecnologias digitais da indústria cultural tem possibilitado as agressões virtuais direcionadas aos mestres.

3 O CONCEITO DE INDÚSTRIA CULTURAL E SUA ATUALIDADE NA ERA DA CULTURA DIGITAL

Esta seção discutiu a origem do conceito de indústria cultural, suas implicações para a economia psíquica e formação cultural das massas e sua atualidade no contexto da cultura digital. A primeira subseção discorreu sobre a origem do conceito de indústria cultural se baseando em três ensaios cujos autores são Walter Benjamin, Theodor W. Adorno e Herbert Marcuse. Tais ensaios foram escritos na década de 1930, ou seja, anteriormente à publicação da “Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos”, obra em que a expressão e a concepção de indústria cultural aparecem pela primeira vez. A segunda subseção apresentou a compreensão do conceito de indústria cultural tal como foi concebido por Adorno e Max Horkheimer na referida obra buscando elencar e discutir as principais características desse conceito para a formação psíquica e cultural das massas. Como foi discutido, um dos efeitos deletérios da indústria cultural para a formação cultural (*Bildung*) é a deformação do espírito denominada de semiformação (*Halbbildung*). A terceira e última subseção discutiu a atualidade do conceito de indústria cultural na era da cultura digital. Para tanto, foram apresentadas as principais características da chamada sociedade excitada descrita por Christoph Türcke (2010b), o capitalismo 24/7 discutido por Jonathan Crary (2016), a indústria cultural global apresentada por Scott Lash e Celia Lury (2007), dentre outros. Argumentou-se que tal sociedade, ideologicamente estruturada sob os moldes das mercadorias digitais da indústria cultural, viabiliza a prática de *cyberbullying* de alunos contra professores.

3.1 Origem do conceito de indústria cultural

A fim de apresentar o conceito de indústria cultural cunhado por Adorno e Horkheimer, teóricos que pertenceram ao Instituto de Pesquisa Social conhecido como Escola de Frankfurt, foi realizada uma explanação sobre a origem de tal conceito buscando discutir pensadores e obras que contribuíram para a criação de um dos termos mais conhecidos do século XX. Dentre esses pensadores que pertenceram a tal Instituto, alguns se destacam já que com suas contribuições teóricas, conforme Duarte (2003, p. 10), “[...] influenciaram na elaboração da primeira formulação da crítica à indústria cultural”. São eles: Walter Benjamin, Herbert Marcuse e o próprio Adorno. As obras, por sua vez, são, no entendimento daquele autor, as seguintes: “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, publicada em 1936, “Sobre o caráter afirmativo da cultura”, texto de 1937, e “O fetichismo na música e a regressão da audição”, publicado em 1938. A apresentação desses ensaios se respaldou, sobretudo na discussão empreendida por Rodrigo Duarte em “Teoria crítica da indústria cultural” (2003), embora não tenha ficado restrita a ela, procurando trazer elementos não apresentados pelo autor, mas que para este estudo foram considerados importantes tendo em vista o objetivo deste capítulo.

Os ensaios publicados anteriormente à “Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos”, obra escrita por Adorno e Horkheimer, publicada em 1947 pela Editora Querido/Amsterdã, que tem como um de seus capítulos “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, já traziam elementos teóricos que anunciavam o conceito de indústria cultural (DUARTE, 2003). O texto de Benjamin (2012a), por exemplo, trata do desenvolvimento das artes nas atuais condições de produção capitalista que culminou na reprodução técnica das obras de arte e na estetização política empreendida pelo fascismo. Para discutir a chamada “teoria da arte”, o frankfurtiano criou conceitos que não podiam ser utilizados para finalidades fascistas, mas que “[...] podem ser úteis à formulação de exigências revolucionárias” (p. 10). Ao discutir o processo de desenvolvimento das técnicas de reprodução de imagens desde a xilogravura, passando pela litografia até chegar à fotografia, Benjamin ressaltou que no século XIX a reprodução técnica avançou a tal ponto que “[...] não só abarcou o conjunto das obras de arte existentes e transformou profundamente o modo como elas podiam ser percebidas, mas conquistou para si um lugar entre os processos artísticos” (p. 11). Contudo, mesmo com a reprodução técnica mais fiel, segundo o pensador, falta à obra reproduzida o seu “aqui e agora”, ou seja, sua autenticidade. A reprodução técnica permitiu a separação da obra reproduzida do campo da tradição substituindo a “existência

única” da obra autêntica (seu “aqui e agora”) por uma existência em série. Essa mudança resultou no encaminhamento da obra de arte reproduzida para diferentes tempos e espaços atualizando-a e tornando-a acessível ao público (BENJAMIN, 2012a).

Apesar de a reprodução técnica não ser capaz de reproduzir a autenticidade da obra de arte, ela iniciou, segundo Benjamin (2012a), duas situações novas: a captação de características do original que não são percebidas pelo olho humano como, por exemplo, o trabalho intitulado “*The Horse in Motion*” (1878) do fotógrafo inglês Eadweard Muybridge que, graças ao registro de fotografias captadas por vinte e quatro câmeras, demonstrou que os cavalos ao correrem retiram as quatro patas do solo. Quanto à outra situação, a reprodução técnica permitiu “[...] colocar a cópia do original em situações impossíveis ao próprio original” (p. 12) a exemplo da obra “*Monalisa*”, criada entre os anos de 1503 a 1506, por Leonardo da Vinci que, na contemporaneidade, passou a estampar camisetas, canecas e mochilas. Tais situações, de acordo com Benjamin, são responsáveis por mudanças na recepção da arte assim como pelo desaparecimento da chamada aura da obra de arte. Nas palavras do frankfurtiano,

a autenticidade de algo é a essência de tudo que é transmissível desde a origem, da sua permanência física até seu testemunho histórico. Já que o testemunho histórico repousa na permanência, quando a reprodução técnica a elimina é o próprio testemunho que se esvai. Só se perde isso, mas isso é justamente a autoridade da coisa. Aquilo que desaparece nessas circunstâncias pode ser compreendido sob o conceito de aura. O que desaparece na época da reprodução técnica da obra de arte é a sua aura (BENJAMIN, 2012a, p. 13).

O conceito de aura está relacionado com o tempo e o lugar, é uma “[...] aparição única de algo distante, por mais próximo que esteja” (BENJAMIN, 2012a, p. 14). Já que a reprodução técnica promove justamente a degradação da aura, tal reprodução, conforme acreditou Benjamin, tornaria acessível às massas a fruição das obras de arte como é o caso do cinema que desempenharia uma função importante de esclarecimento estimulando as massas a tomarem consciência de seu papel social enquanto classe revolucionária.

Para Benjamin (2012a), a produção das obras de arte serviu primeiro ao culto que mantinha a arte em segredo, ou seja, escondida dos olhares: “[...] a existência das imagens era mais importante do que a possibilidade de serem vistas” (p. 16). Com o desenvolvimento das técnicas de reprodução de imagens, especialmente com o surgimento da fotografia, o valor de culto foi sendo substituído pelo valor de exposição da arte. Nas fotografias que retratavam rostos humanos – “[...] recordação dos seres amados, ausentes e falecidos” (p. 17) – o valor de

culto da imagem ainda encontrava abrigo, porque a aura estava presente na expressão fugidia dos rostos humanos fotografados. No entanto, quando a presença humana desapareceu das fotografias, o valor de exposição se sobrepôs ao valor de culto da arte. O valor de exposição pode ser evidenciado quando Benjamin discutiu o trabalho do fotógrafo francês Eugène Atget que resultou nas imagens das ruas desertas de Paris do século XIX; as ruas eram fotografadas como se fossem “cenários de um crime”. A novidade no trabalho de Atget, para o frankfurtiano, residia no fato que suas fotografias passaram a se tornar “testemunhos do processo histórico” exigindo um determinado tipo de recepção, ou seja, para entendê-las não era mais possível fazer uso de uma “contemplação descomprometida” (BENJAMIN, 2012a). Sendo assim, as técnicas de reprodução de imagens libertaram a arte de seu fundamento religioso modificando a natureza da arte após o surgimento da fotografia.

Se, de acordo com Benjamin (2012a), a fotografia alterou a própria natureza da arte, a chegada do cinema viria inaugurar mudanças ainda mais profundas na compreensão sobre e no modo de se fazer arte. Uma dessas mudanças foi discutida pelo próprio Benjamin quando comparou a encenação do ator de teatro com aquela realizada pelo ator de cinema. Enquanto o ator de teatro encena para o público se relacionando presencialmente com ele, o ator de cinema atua para a câmera submetendo-se a uma “série de testes ópticos” e distanciando-se de seu público que, com a ausência do contato pessoal, pode examinar mais cuidadosamente seu trabalho artístico (BENJAMIN, 2012a). Assim, tanto a câmera quanto o público testam o trabalho realizado pelo ator de cinema que não mais interpreta um personagem, mas, conforme o pensador, representa a si mesmo diante da câmera. Por ser uma interpretação fragmentada e porque o aparato técnico está o tempo todo presente na dramatização, o desaparecimento da aura analisado nas fotografias de Atget também está presente na atuação do ator de cinema. Como a aura não pode ser reproduzida e só existe num tempo e num espaço em que a reprodução técnica não chega, para Benjamin, “[...] o ser humano deve atuar mobilizando a plenitude do seu ser, mas renunciando à sua aura, pois esta está ligada ao aqui-e- agora” (p. 21). Como forma de compensar o trabalho artístico do ator de cinema que se transformou em um trabalho capitalista como outro qualquer, o capital cinematográfico criou, segundo o pensador, a “*personality* fora do estúdio”. O culto ao estrelato busca de alguma forma conservar a personalidade do artista que se reduziu ao caráter mercantil quando passou a ser vendida como força de trabalho. De acordo com o frankfurtiano, enquanto o capital cinematográfico promover e controlar o culto ao estrelato, “[...] seu único mérito revolucionário será o de fomentar uma crítica revolucionária às concepções tradicionais da

arte” (p. 22). Todavia, o cinema poderia “[...] ir além dessa crítica, vindo a favorecer uma crítica revolucionária das relações sociais, especialmente das suas relações de propriedade” (p. 22).

Embora boa parte da produção cinematográfica do século XX não produzisse filmes que permitiam a crítica das relações sociais, para Benjamin (2012a), o cinema transformou os espectadores em “semiespecialistas” permitindo a aproximação entre artista e público. Além disso, o cinema pode transformar o espectador em um artista, já que “hoje, todas as pessoas podem ter a pretensão de ser filmadas”, com isso, “[...] a distinção fundamental entre autor e público está a caminho de extinguir-se” (p. 23). A reprodução técnica penetrou tão profundamente na realidade que, conforme o frankfurtiano, a “realidade pura”, isto é, a realidade em que não há a presença das máquinas se tornou uma realidade artificial. Daí uma das mais conhecidas alegorias benjaminianas: “no país da técnica, a visão da realidade pura é uma flor azul” (p. 24).

O cinema, no entendimento de Benjamin (2012a), assim como a pintura, busca retratar a realidade, mas de um modo superior a essa, já que ele oferece ao espectador uma representação da realidade como que estando isenta das máquinas. Dessa maneira, enquanto a pintura procura representar a realidade se distanciando dela, o cinema busca representá-la se inserindo profundamente nela. Conforme Benjamin, “em relação à pintura, a superioridade do cinema está na descrição incomparavelmente mais precisa da situação, o que propicia uma análise mais abrangente do conteúdo exposto no filme” (p. 27). Por isso, o pensador asseverou que a reprodução técnica da obra de arte alterou a relação das massas com a arte, entendendo que as massas acabam sendo retrógradas diante de Picasso e progressistas diante de Chaplin. Desse modo, assim como as fotografias de Atget necessitam de um espectador com o olhar atento, a experiência do cinema permite às massas o prazer de vivenciar o filme exigindo-lhes o exercício crítico. O cinema, diferentemente da pintura, incitará, como pensou Benjamin, “aversão e crítica”, principalmente porque a fruição do filme acontecerá de maneira não apenas individual, mas coletiva.

De fato, com o cinema, as imagens adquiriram uma função ainda mais significativa, já que passaram a ser consumidas coletivamente permitindo aos espectadores se reservarem quanto à expressão de certos sentimentos enquanto outros sentimentos só podiam ser sentidos graças à experiência coletiva de assistir a um filme (BENJAMIN, 2012a). Assim, Benjamin acreditou que o cinema através de seu “efeito de choque” exigiria um exercício de

concentração das massas ainda maior tendo em vista a compreensão da obra fílmica. Nas palavras do pensador, “a associação de ideias dos que veem as imagens é interrompida pela sucessão delas. Aí está o efeito do choque do cinema, que, como qualquer choque, exige maior esforço de atenção” (p. 30).

Tendo tornado a contemplação de imagens uma contemplação coletiva e não mais individual como acontecia com a pintura, o cinema promoveu uma percepção de natureza tátil “[...] atingindo o espectador na forma de choques sucessivos” (BENJAMIN, 2012a, p. 29). Para compreender a obra fílmica, a percepção tátil, produto do advento da reprodução técnica da arte, exige um espectador distraído. O elemento de distração no cinema que tem que ver com as “mudanças de locais e cenários” ao possibilitar o choque por interromper a “associação de ideias” daqueles que assistem às imagens transforma o público em um examinador (BENJAMIN, 2012a). O surgimento de novas atitudes em relação à arte pelas massas como a distração e o efeito de choque, tal como observou Benjamin, poderia fazer com que a arte enquanto manifestação política fosse capaz de politizar as massas de modo a combater a estetização da vida política engendrada pelo fascismo. A estetização da política promove a adesão das massas aos interesses fascistas mantendo inalteradas as relações de propriedade e transforma a guerra em espetáculo.

A humanidade, que na época de Homero era um espetáculo para os deuses do Olimpo, agora se transforma em um espetáculo para si mesma. Sua autoalienação chegou a um ponto que lhe permite vivenciar a própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. Essa é a situação que se encontra a estetização da política empreendida pelo fascismo. A resposta do comunismo é a politização da arte (BENJAMIN, 2012a, p. 33-34).

A observação de Benjamin (2012a) sobre o fato de a barbárie ter sido vivida enquanto fruição estética na época do totalitarismo alemão se reverbera no atual contexto brasileiro em que a consciência alienada vem sendo nutrida pelos discursos de ódio e preconceito insuflados pelos apoiadores da tortura e da militarização das escolas, pelo cerceamento das pesquisas em Ciências Humanas, pela perseguição aos professores, pelas tentativas de enfraquecer a luta por direitos sociais de mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA², moradores de rua, dentre outros. Assim, os alimentos essenciais da consciência alienada continuam os mesmos, a saber,

² Os Estudos Culturais sobre corpo, gênero e sexualidade tem utilizado a sigla “LGBTQIA” para se referir às Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo e Assexuado. Para saber mais, acesse: <http://prceu.usp.br/uspdiversidade/lgbtqia/o-que-e-lgbtqia/> Acesso em: 04 maio 2019.

o autoritarismo, a heteronomia e o pensamento estereotipado. Procurando combater tal consciência, Benjamin acreditou que a politização da arte, especialmente aquela realizada pela experiência do filme, poderia promover a reflexão crítica das massas de modo que as atrocidades causadas pela barbárie da guerra não mais se repetissem justamente porque os indivíduos estariam conscientizados politicamente. A politização das massas por meio da arte só poderia acontecer, no caso do cinema, se o capital cinematográfico se libertasse do culto do estrelato que presta um desserviço aos espectadores visto que, ao se atrelar às exigências totalitárias, estimula a “consciência corrupta das massas” ao invés da consciência de classe (BENJAMIN, 2012a).

As discussões de Benjamin (2012a) em relação à reprodução técnica da obra de arte, principalmente do cinema e suas consequências para a formação cultural passaram por acurada análise de Adorno, sobretudo no ensaio sobre a fetichização da música e o consumo das mercadorias musicais massificadas. De acordo com Franco (2008, p. 114),

no ensaio de 1938, intitulado “O fetichismo da música e a regressão da audição”, Adorno procurou refutar as teses formuladas dois anos antes por W. Benjamin, que sustentavam ser o traço mais marcante da cultura, no século das massas, exatamente a proximidade entre a obra e o público, fato que a revestiria de original valor de uso. Adorno, ao contrário, procurou mostrar como a reprodução mecânica da música só aparentemente democratizava o acesso a ela.

De fato, para Adorno (1999), as técnicas de reprodução dos produtos culturais usurparam das massas a capacidade de pensar ao promoverem uma regressão na sensibilidade humana historicamente construída transformando o indivíduo em mero consumidor passivo. O referido ensaio é parte do projeto sobre a sociologia crítica da música empreendida por Adorno ao longo de sua extensa produção bibliográfica enquanto crítico mordaz da sociedade administrada que se utiliza de sofisticada maquinaria política, econômica e ideológica para manter os indivíduos afastados do acesso à formação cultural. “O fetichismo na música e a regressão da audição” trata da situação da música no capitalismo tardio que teve como principal produto a fetichização da linguagem sonora e a transformação da música séria em mercadoria acarretando enormes prejuízos para a audição dos ouvintes, por conseguinte, para a formação de um espírito crítico por parte dos consumidores. Adorno iniciou o ensaio comentando sobre a superação do conceito de gosto por entender que as pessoas no capitalismo tardio se encontram cada vez mais limitadas quanto à liberdade de escolha. Ademais, o gosto tornou-se sinônimo de reconhecimento tendo como consequência o consumo sem reflexão acerca da moda musical, ou seja, “[...] em vez do valor da própria

coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo” (p. 66).

Sobre a decadência do gosto e sua relação com a música, Adorno, no final da década de 1930 quando estava envolvido com a *Princeton Radio Research Project* (1938-1941), realizou um estudo sobre um programa de educação de música clássica oferecido pela empresa norte-americana *National Broadcasting Company (NBC)* chamado “*The Music Appreciation Hour*”. O programa cujo público-alvo era composto por crianças e jovens escolares objetivava: a) popularizar a música clássica através do “[...] ensino complementar da ‘apreciação da música’ por intermédio do meio de comunicação mais abrangente, popular e ubíquo de que se tinha notícia: o rádio” (CARONE, 2003, p. 479); b) fazer de Walter J. Damrosch, músico alemão pouco apreciado por Adorno e pelos críticos europeus, o símbolo americano do entendimento e da apreciação musical (CARONE, 2003). Segundo o autor, um dos elementos principais da crítica adorniana é que tal programa considerava a apreciação musical como sinônimo de fruição sensorial, isto é, como uma espécie de “encantamento dos sentidos” deixando em segundo plano a compreensão intelectual da música. Nas palavras desse pesquisador,

[...] se o efeito é o propósito da música séria, então a “boa música” é aquela que satisfaz o ouvinte e nada exige dele. E como o ouvinte sempre tem razão, como eventual comprador de discos, o que será da música séria que não atinge o seu senso musical já administrado comercialmente e reafirmado pelo programa? (CARONE, 2003, p. 486-487).

O programa contribuía para transformar a apreciação musical em simples prazer e diversão utilizando-se de estratégias publicitárias para incentivar a compra dos discos “estudados”. Assim, ao articular a música séria com o humor, a diversão e o relaxamento, de acordo com Carone, o programa postulava que “[...] a arte é contra a realidade árdua da vida real” (p. 487), ou seja, pervertia a finalidade da obra de arte que é justamente denunciar a dureza da vida visando sua transformação. Desse modo, o programa musical da NBC convertia a música séria em simples mercadoria de consumo. Ademais, ao procurar substituir o prazer da apreciação musical pelo prazer de reconhecer a música estudada em situações diferentes daquelas vividas durante o programa, o ouvinte entendia o conhecimento musical aprendido como uma propriedade (CARONE, 2003). O autor assim escreve sobre a crítica adorniana feita ao programa da NBC:

a iniciativa educacional da NBC poderia merecer elogios por ser um serviço público prestado pelo rádio, em prol da democratização da cultura musical. No entanto, a análise de Adorno permitiu mostrar como ela obedeceu aos interesses dos monopólios comerciais no setor musical, pela via da transmissão radiofônica. Não aparecia como “*business*” porque não contava com patrocínio comercial e implicava enormes despesas da NBC. Mas tinha todas as marcas da indústria do entretenimento, de modo que a intenção educativa foi solapada por uma intenção comercial não confessada: a de vender a música clássica, além de vender uma imagem promocional da rede NBC (CARONE, 2003, p 491-492).

A crítica à falsa democratização da música séria pelo rádio assim como a exigência de um ouvinte descomprometido com o que ouve também aparece no ensaio de Adorno (1999) sobre o fetichismo na música e suas consequências para uma audição concentrada e reflexiva. Para discutir a massificação da música e seus efeitos para a formação dos consumidores, Adorno atualizou o conceito de fetichismo da mercadoria cunhado por Karl Marx em seu monumental “O capital: crítica da economia política”, publicado em 1867, elaborando o chamado fetichismo da mercadoria cultural. A definição marxiana de fetichismo da mercadoria, nas palavras daquele, foi assim escrita: “Marx descreve o caráter fetichista da mercadoria como a veneração do que é autofabricado, o qual, por sua vez, na qualidade de valor de troca se aliena tanto do produtor como do consumidor, ou seja, do ‘homem’” (p. 77). Para o frankfurtiano, o fetichismo da mercadoria cultural abarca em sua concepção elementos objetivos e subjetivos referentes à produção das mercadorias culturais e ao consumo dessas mesmas mercadorias. Sendo assim, como, para Adorno, ocorria o chamado fetichismo da mercadoria cultural?

A produção das mercadorias culturais no contexto da produção capitalista como é o caso da música passa por alterações no que se refere aos seus elementos constituintes, ou seja, “as obras que sucumbem ao fetichismo e se transformam em bens de cultura sofrem, mediante este processo, alterações constitutivas. Tornam-se depravadas” (ADORNO, 1999, p. 81). Assim, a música ligeira que teria como função principal promover o entretenimento é modificada pelo processo de produção musical fetichizado perdendo sua finalidade de entreter. Nas palavras de Adorno, a música ligeira “[...] proporciona, sim, entretenimento, atrativo e prazer, porém, apenas para ao mesmo tempo recusar os valores que concede” (p. 66). As “alterações constitutivas” também se dão no âmbito da produção da música séria, pois, segundo o frankfurtiano,

a produção musical avançada se independentizou do consumo. O resto da música séria é submetido à lei do consumo, pelo preço de seu conteúdo. Ouve-se tal música séria como se consome uma mercadoria adquirida no mercado. Carecem totalmente de significado real as distinções entre a audição da música ‘clássica’ oficial e da

música ligeira. Os dois tipos de música são manipulados exclusivamente à base das chances de venda; deve-se assegurar ao fã das músicas de sucesso que os seus ídolos não são excessivamente elevados para ele (ADORNO, 1999, p. 73-74).

O fetichismo presente na produção da música no capitalismo tardio tende a aproximar cada vez mais a música séria da música ligeira. Para Adorno (1999, p. 65), enquanto a música séria “[...] constitui, ao mesmo tempo, a manifestação imediata do instinto humano e a instância própria para o seu apaziguamento”, a música ligeira é responsável por contribuir “[...] ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação” (p. 67). Sendo assim, há um predomínio da música ligeira sobre a séria graças à padronização da música que, no entendimento de Adorno, massifica e modela o gosto dos consumidores. Conforme o pensador, a massificação da música no capitalismo tardio, ao fazer com que o prazer seja rejeitado no próprio prazer, promove a liquidação do indivíduo à medida que submete a música séria à lei do consumo fazendo com que seja ouvida como uma “mercadoria adquirida no mercado” (p. 73). Dessa maneira, uma das consequências do fetichismo na música é a tendência já sedimentada de utilizá-la como ferramenta para “a propaganda comercial de mercadorias” que devem ser adquiridas para poder ouvir música (ADORNO, 1999). Assim, “o caráter fetichista da música produz, através da identificação dos ouvintes com os fetiches lançados no mercado, o seu próprio mascaramento” (p. 92).

Em relação ao fetichismo da música em termos de consumo das mercadorias musicais, acontece, segundo Adorno (1999), a transferência do valor de uso da mercadoria musical para o seu valor de troca. Conforme o pensador,

se a mercadoria se compõe sempre do valor de troca e do valor de uso, o mero valor de uso – aparência ilusória, que os bens da cultura devem conservar, na sociedade capitalista – é substituído pelo mero valor de troca, o qual, precisamente enquanto valor de troca, assume ficticiamente a função de valor de uso. É neste quiproquó específico que consiste o específico caráter fetichista da música: os efeitos que se dirigem para o valor de troca criam a aparência do imediato, e a falta de relação com o objeto ao mesmo tempo desmente tal aparência (ADORNO, 1999, p. 78-79).

Ocorre, dessa maneira, “a transferência dos afetos para o valor de troca” tendo “[...] como consequência que, em música, já não se faz nenhuma exigência” (ADORNO, 1999, p. 95). Assim, o consumo da música na forma de fetiche transforma a arte em mais uma mercadoria fabricada nos moldes da produção capitalista. A principal consequência produzida pelo fetichismo da mercadoria musical é, conforme advertiu Adorno, a regressão na audição,

na capacidade de ouvir, por conseguinte, de pensar sobre o que é consumido. Ao afirmar que “[...] os ouvintes aprenderam a não dar atenção ao que ouvem, mesmo durante o próprio ato da audição” (p. 67), o pensador ressaltou que os consumidores estão bem mais preocupados com a aparência do aparelho eletrônico que permite a reprodução da canção musical do que com os elementos estéticos da música. Dessa forma, “o prazer do momento e da fachada de variedade se transforma em pretexto para desobrigar o ouvinte de pensar no todo, cuja exigência está incluída na audição adequada e justa; sem grande oposição, o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo” (p. 70). Sendo assim, Adorno asseverou que a reprodução técnica da música enquanto obra de arte não democratizou a experiência musical tornando-a acessível às massas, já que o consumidor foi transformado em um simples ouvinte passivo. Na análise feita pelo frankfurtiano sobre o programa de música clássica da NBC, Adorno (1986) reiterou que a reprodução mecânica da música pelo rádio além de aparentemente democratizá-la contribuiu para fazer com que a apreciação musical incitasse o consumo danificando a audição reflexiva. Sobre isso, Carone (2003, p. 492) escreve que

a “apreciação musical” conduzida pelo programa, sob a pressão dos monopólios comerciais do setor musical, criou uma espécie de homogeneidade (ou nivelamento por baixo) entre a música como arte autônoma e a música popular comercial, por meio do poder de massificação do rádio como um grande executor das tendências objetivas de deterioração cultural e da regressão da audição.

A crítica adorniana sobre a massificação da música pelo rádio e sua disseminação como simples mercadoria de consumo contraria a tese de Benjamin presente em “A obra de arte...” (2012a) que afirmava que a distração promovida pelo cinema ia além do mero entretenimento ao estimular a consciência política das massas despertando-as para a crítica social. Para Adorno (1999, p. 93), “se o filme como totalidade parece ser adequado para a apreensão desconcentrada, é certo que a audição desconcentrada torna impossível a apreensão de uma totalidade. Só se aprende o que recai exatamente sob o fecho luminoso do refletor”.

A fetichização da mercadoria musical e a regressão da audição causaram, segundo a teoria adorniana, consequências nefastas para a formação crítica das massas, já que

[...] sempre de novo os indivíduos ainda não inteiramente coisificados querem subtrair-se ao mecanismo da coisificação musical, ao qual estão entregues, porém na realidade cada uma das suas revoltas contra o fetichismo acaba por escravizá-los ainda mais a ele. Toda vez que tentam libertar-se do estado passivo de consumidores sob a coação e procuram tornar-se ‘ativos’, caem na pseudo-atividade (ADORNO, 1999, p. 97-98).

Como argumentou o frankfurtiano, mesmo para aqueles que renunciaram à própria liberdade não é mais possível viver com a “consciência tranquila”, pois “[...] ao mesmo tempo que sentem prazer, no fundo as pessoas percebem-se traidoras de uma possibilidade melhor” (ADORNO, 1999, p. 102). Todavia, a produção e o consumo da música enquanto mercadorias culturais fetichizadas são passíveis de transformação, pois embora a audição desconcentrada “[...] não constitua sintoma de progresso na consciência da liberdade, é possível que inesperadamente a situação se modificasse, se um dia a arte, de mãos dadas com a sociedade, abandonasse a rotina do sempre igual” (p. 107).

A denúncia de uma sociedade que não se cansa de reproduzir o “sempre igual” como condição para manter os indivíduos presos ao trabalho alienado e distantes de uma formação cultural que pudesse libertá-los também foi objeto de análise de Herbert Marcuse. O último ensaio elencado nesta subseção que já anunciava o conceito de indústria cultural tem como discussão central a função ideológica da cultura como afirmação do modo de vida capitalista burguês como o único possível. O pensador iniciou o texto explicando a divisão existente na Antiguidade Grega que separava o mundo da produção da vida material do mundo do trabalho intelectual. Ou seja, a sociedade grega era dividida entre aqueles poucos que se dedicavam ao ócio e à formação do espírito daqueles representados pela maioria da população que realizavam o labor físico e não tinham contato com o que era considerado o verdadeiro, o bom e o belo. O frankfurtiano assim se expressou sobre a separação entre o necessário e útil do belo,

efetivamente, o mundo do verdadeiro, bom e belo é um mundo “ideal”, na medida em que se situa além das condições de vida vigentes, além de uma forma da existência em que a maioria dos homens trabalha como escravos ou passa sua vida no comércio de mercadorias e onde só uma pequena camada tem a possibilidade de se ocupar daquilo que vai além da conquista e da garantia das necessidades (MARCUSE, 1997, p. 91).

Apesar da separação na Antiguidade Grega entre o labor físico do trabalho intelectual, o pensador esclareceu que essa separação se dava de tal modo que as classes dominantes não escondiam que aqueles que exerciam o trabalho físico eram considerados inferiores quando comparados aos poucos que se dedicavam ao belo e às tarefas intelectuais que engrandeciam o espírito. De acordo com o frankfurtiano, “a teoria antiga afirmara de boa consciência que a maioria dos homens é obrigada a despender sua existência com a provisão das necessidades vitais, enquanto uma pequena parcela se dedica ao prazer e à verdade” (MARCUSE, 1997, p. 94).

Se, na Antiguidade Grega a divisão entre o mundo do trabalho físico do mundo do trabalho intelectual era declaradamente confessa, na época burguesa essa divisão sofreu profundas modificações e a separação entre o labor físico e as atividades do espírito passaram a ser dissimuladamente encobertas pela classe dominante (MARCUSE, 1997). O pensador esclareceu que essas profundas modificações relacionadas com o necessário e o trabalho e com o belo e o prazer fez com que desaparecesse “[...] o modo de ver segundo o qual a ocupação com os valores supremos seria apropriada como profissão por determinados setores sociais. Em seu lugar surge a tese da universalidade e validade geral da ‘cultura’” (p. 94). Dessa maneira, a burguesia como a nova classe que ascendia ao poder e que buscava se consolidar enquanto classe hegemônica não poderia mais permitir a exclusão da maioria dos indivíduos do acesso à cultura. Segundo o pensador, desfazendo a ideia grega que poucos nasceram para usufruir o ócio enquanto a maioria estava condenada à labuta física, a burguesia declarava que os bens culturais deveriam ser objetos de deleite de todos os cidadãos. Pois, segundo Marcuse, em sua pretensão de universalidade, era preciso que o discurso burguês fosse contrário à exclusão das massas do acesso à cultura, apesar de, em termos práticos, a burguesia não se mostrar efetivamente comprometida com a transformação das condições de existência material e intelectual da classe dominada.

A separação entre o útil e o necessário do belo e da fruição na Grécia Antiga já constituía “[...] o início de um desenvolvimento que, por um lado, abre a perspectiva para o materialismo da práxis burguesa, e, por outro lado, para o enquadramento da felicidade e do espírito num plano à parte da ‘cultura’” (MARCUSE, 1997, p. 90). Ao reorientar o acesso à cultura pregando que todos, inclusive, a classe dominada podem desfrutar dos bens culturais, mas, na realidade, privando-os da possibilidade de emancipação intelectual que o contato com a cultura poderia proporcionar, a burguesia promove a dominação e a opressão das massas de maneira dissimulada. Nesse novo cenário, a felicidade e o espírito só podem mesmo se realizarem num plano extramundano.

Sendo assim, a cultura que possibilitará à classe burguesa levar a fundo seus ideais universais de igualdade, liberdade e fraternidade sem, no entanto, cumpri-los é a chamada cultura afirmativa. A cultura afirmativa é, conforme a teoria marcusena, pertencente à época burguesa,

[...] seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que

qualquer indivíduo pode realizar para si “a partir do interior”, sem transformar aquela realidade de fato (MARCUSE, 1997, p. 96).

A cultura afirmativa ao promover, ora o adiamento da satisfação, ora o desvio de tal satisfação fazendo com que se almeje aquilo que nunca poderá ser alcançado, deixa ao indivíduo a responsabilidade por sua própria formação, seu sustento material, sua felicidade e seu prazer. De acordo com o pensador, cada indivíduo deve “[...] agora tomar em suas próprias mãos o provimento de sua existência, a satisfação de suas exigências, situando-se de modo imediato em relação à sua ‘destinação’, suas finalidades e suas metas, sem as mediações feudais sociais, políticas e da Igreja” (MARCUSE, 1997, p. 97). Assim, ao entregar o indivíduo à sua própria sorte, a cultura afirmativa realiza o controle das massas e promove a hegemonia da burguesia enquanto classe dominante.

Nesse contexto, Marcuse (1997) explicou que a ideia de alma na sociedade burguesa corresponde, no plano da subjetividade, àquilo que a cultura afirmativa é no mundo vivido. A alma não pode ser confundida com o espírito (*Geist*), já que estando mais próximo da realidade do que a alma, o espírito é capaz de realizar a crítica e o questionamento duvidando daquilo que se apresenta como valoroso, por isso, o espírito revela a contradição da realidade existente; o espírito consegue, desse modo, compreender a realidade enquanto totalidade (MARCUSE, 1997). Já a alma, conforme o frankfurtiano, é apreciada porque não se submete à lei do valor, ou seja, não se torna mercadoria: “o indivíduo provido de alma se submete mais facilmente, se curva mais humildemente ao destino, obedece mais à autoridade” (p. 125). Por isso, de acordo com o pensador, a cultura afirmativa sempre foi a cultura da alma e não a cultura do espírito. Isso porque o espírito possui objetividade sendo o estado mais elevado que se pode alcançar em termos de formação cultural. O espírito é crítico, a alma, submissa; o espírito é questionador, a alma, resignada. Assim, o espírito (*Geist*) pode ser entendido como a maneira que os indivíduos interpretam o mundo enquanto a alma está relacionada ao modo como eles se conformam diante da realidade miserável em que vivem.

Se a cultura da alma apregoada pela burguesia tem como principal objetivo promover a resignação e a submissão das massas em relação às suas condições miseráveis de trabalho e de vida, segundo Maar (1997, p. 25),

dizer que a cultura possui caráter afirmativo é questionar a sua negatividade, sua dimensão emancipatória. A cultura era apreendida como repertório dos ideais de emancipação, que conferiam um sentido humano à vida, ao contrário de situações em que os homens deixariam de ser fins em si mesmos, tornando-se instrumentos da

acumulação, convertidos à esfera da mercadoria. Por essa via a cultura referia-se criticamente à ordem vigente e à sua ideologia.

Apesar de Marcuse (1997, p. 119) ter entendido que a cultura afirmativa “[...] preservou as necessidades dos homens que iam além da reprodução material da existência”, se assemelhando à ideia de cultura como “repertório dos ideais de emancipação” que retirariam os indivíduos da condição de objetos e os investiriam na posição de sujeitos esclarecidos; a obra de arte no contexto da cultura afirmativa “[...] contribuiu para a grande realização educacional dessa cultura: disciplinar o indivíduo liberto, ao qual a nova liberdade trouxera uma nova forma de servidão, de modo a tornar suportável a ausência de liberdade da existência social” (p. 120).

O milagre operado pela cultura afirmativa enquanto ideologia opressora que perpetua a dominação do modo de produção capitalista é promover a felicidade num contexto de miséria material e intelectual, logo, de infelicidade. Nas palavras de Marcuse (1997, p. 120),

o enxerto da felicidade cultural na infelicidade, a relação da alma aos sentidos, ameniza a pobreza e a enfermidade dessa vida em uma “sadia” capacidade de trabalho. Este é o milagre propriamente dito da cultura afirmativa. Os homens podem se sentir felizes, inclusive, quando efetivamente não o são.

A felicidade na infelicidade só pode se tornar possível como aparência. Dessa maneira, “o indivíduo, remetido a si mesmo, aprende a suportar e de certo modo até amar o seu isolamento” (MARCUSE, 1997, p. 120). Suportar e amar o isolamento significa dizer que o indivíduo está a tal ponto absorvido pela ordem capitalista que a aparência de felicidade é vivida como sendo a felicidade mesma. Contudo, a felicidade como aparência não pode ser outra coisa senão infelicidade.

Face ao exposto, o conceito de indústria cultural, como já foi dito, aparece pela primeira vez na obra “Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos”³, escrita a quatro mãos por Horkheimer e Adorno quando se encontravam, já no final da década de 1930, exilados nos Estados Unidos em função da ascensão do regime totalitário nazista. Conforme Duarte (2003, p. 41, grifos do autor),

³ A “Dialética do esclarecimento” está estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo intitula-se “O conceito de esclarecimento”, seguido do “Excurso I: Ulisses ou mito e esclarecimento” e “Excurso II: Juliette ou esclarecimento e moral”, o segundo capítulo é sobre “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, o terceiro capítulo discute os “Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento” e, por fim, é apresentado o conjunto de “Notas e esboços”.

os capítulos sobre a indústria cultural e sobre o anti-semitismo não constavam do planejamento inicial, tendo sido incorporados ao longo da redação da obra até ela chegar à forma mimeografada, que foi divulgada sob o título ‘Fragmentos filosóficos’ apenas para um público interno, em 1944, e a que foi publicada pela Querido Verlag de Amsterdam, em 1947, já com o título de *Dialética do esclarecimento*.

Em linhas gerais, a indústria cultural diz respeito ao conjunto dos meios de comunicação como o cinema, o rádio e as revistas que produzem uma cultura nos moldes da lógica da produção industrial capitalista destinada ao consumo das massas, isto é, em larga escala e com a finalidade de obter lucro. Uma década após a publicação da “Dialética do esclarecimento”, ou seja, já nos anos de 1950, a televisão, como um dos principais veículos de comunicação da indústria cultural, iria se inserir definitivamente nos lares estadunidenses juntamente com o consumo massivo dos eletrodomésticos e do culto aos ídolos como a Marilyn Monroe e Elvis Presley.

Após a publicação da “Dialética do esclarecimento”, equívocos na interpretação do conceito de indústria cultural, como é o caso de afirmar que tal indústria é equivalente à cultura de massa, foram objetos de análise de Adorno em um texto posterior ao capítulo sobre a indústria cultural. O referido texto se intitula “*Résumé über Kulturindustrie*”, um resumo sobre a indústria cultural baseado em conferências radiofônicas proferidas por Adorno na Alemanha, em 1962, escrito com o objetivo de ratificar a atualidade desse conceito. O frankfurtiano assim se expressou sobre o conceito de indústria cultural,

tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente (ADORNO, 1978a, p. 287).

De fato, o termo indústria cultural não pode ser empregado como sinônimo de cultura de massa porque não significa uma cultura produzida pelas camadas populares que, neste caso, pressupõe uma participação ativa das massas na produção das diferentes manifestações da chamada arte popular.

Nesse contexto, para elucidar o conceito de indústria cultural, as considerações do pesquisador Hullot-Kentor (2008) acerca da contradição existente nos termos “indústria” e

“cultura” são bastante pertinentes. Como aponta o pesquisador, a expressão indústria cultural não soaria estranha para os ouvidos contemporâneos tão acostumados aos termos “indústria doméstica”, “indústria do sexo”, “indústria musical”, etc., mas na época em que Horkheimer e Adorno (1985) criaram o conceito de indústria cultural juntando numa mesma expressão duas palavras opostas inauguraram algo realmente novo em termos de vernáculo.

O antagonismo entre indústria e cultura, para ser criticamente compreendido, segundo Hullot-Kentor (2008, p. 22), precisa “[...] primeiramente levar em conta que a cultura (para Adorno – CSC), embora possa ter outros sentidos, é tudo aquilo que é mais do que a autopreservação. É aquilo que surge da capacidade de suspender propósitos diretos”. Por sua vez, a indústria “[...] com a capacidade de dar fim à carência e ao sofrimento, limita-se, no imperativo de seu conceito de trabalho sistemático, nascido no século XVII, a excluir tudo que não seja propósito direto” (p. 22). Assim, enquanto a cultura é exatamente o oposto de autopreservação, pois está para além das necessidades básicas da sobrevivência; a indústria diz respeito ao provimento da existência humana em termos materiais. Nas palavras do pesquisador,

a indústria *cultural*, como produção de cultura por meio da indústria, é o agente por meio do qual tudo aquilo que poderia ir além, e que de fato vai além, da autopreservação da vida é reduzido à violenta luta pela sobrevivência. Assim, a produção de cultura como produção de barbárie é a *indústria cultural* (HULLOT-KENTOR, 2008, p. 22, grifos do autor).

A indústria cultural produz cultura na forma de barbárie, já que por meio de seus produtos mantém os indivíduos presos à luta diária pelas necessidades vitais ao invés de nutrí-los intelectualmente com formação crítica. O modo como a indústria cultural por meio da produção da cultura reduz a existência humana em autopreservação criando, inclusive, um novo tipo de autoconservação será discutida mais detidamente nas próximas subseções. Por agora, cabe ressaltar a distância conceitual já percebida por Adorno e Horkheimer (1985) entre os termos “indústria” e “cultura”, mas que foram propositadamente utilizados para formar uma só expressão de modo a corroborar a relação dialética entre a produção de cultura nos moldes da industrialização, a saber, a cultura produzida de maneira padronizada e massificada. Hullot-Kentor (2008, p. 22-23) mais uma vez se expressa sobre a junção dos termos acima referidos,

eis, aqui, a “unidade forçada daquilo que é incombinável, a junção triturante de cultura e indústria compactadas em um estado de conflito”, que [...] Adorno percebia na aglutinação do conceito de “indústria cultural”. E se a condição atual do inglês

norte-americano, assim como a do português brasileiro, torna difícil imaginar um tempo no qual não se pudesse juntar casualmente qualquer adjetivo ao substantivo “indústria”, por séculos a combinação de cultura com indústria, em qualquer forma que fosse, teria de tal maneira perturbado a percepção sensorial histórica e teria ido tão contra a tendência da própria língua que foram necessárias duas guerras mundiais para aproximar as duas palavras em uma expressão composta.

De fato, depois da barbárie de duas guerras mundiais a aglutinação das expressões “indústria” e “cultura” já não era mais capaz de causar perplexidade ou perturbação diante de um cenário de completa destruição que envolve além da exterminação da vida, a perda da sensibilidade e da experiência que se reverberam, por exemplo, no emudecimento dos sobreviventes.

Certamente a apresentação até agora feita sobre o conceito de indústria cultural precisa avançar de modo a oferecer mais elementos que permitam compreender a maneira como ela afeta a economia psíquica e a formação cultural das massas tal como discutiram Horkheimer e Adorno (1985) na “Dialética do esclarecimento”. Para tanto, na próxima subseção foram apresentadas as principais características concernentes à indústria cultural no que se refere ao modo como ela atua no psiquismo das massas em termos de ideologia assim como as mantêm afastadas de uma formação emancipada que permitiria justamente a sua crítica.

3.2 Indústria cultural, economia psíquica e (de)formação das massas

Horkheimer e Adorno (1985) iniciaram o capítulo sobre a indústria cultural afirmando que os sociólogos como Max Weber acreditaram que a perda do apoio que a religião oferecia assim como a ruína dos vestígios pré-capitalistas ainda existentes, a diferenciação entre técnica e sociedade e a especialização acentuada conduziriam a um “caos cultural”. Todavia, no entendimento dos frankfurtianos, essa crença não se sustentou haja vista o fato de os indivíduos encontrarem outras formas de apoio tal como a igreja representara anteriormente. Um desses novos apoios encontrados para tornar a realidade social mais fácil de ser vivida considerando que, para Horkheimer e Adorno, o modelo de cultura vigente é caracterizado pela “[...] falsa identidade do universal e do particular” (p. 114), é justamente a indústria cultural. De fato, o trabalho realizado por tal indústria por meio da disseminação de mercadorias padronizadas visando à satisfação das necessidades por ela criadas consiste na não reconciliação entre indivíduo e sociedade (entre natureza e cultura), mas na transformação da realidade em ideologia. Em outras palavras, a indústria cultural, apesar de prometer uma

vida baseada na liberdade e na igualdade social, promove a opressão e a exploração da natureza, da sociedade e dos indivíduos aprisionando a existência humana à sua ideologia.

Face à compreensão que a indústria cultural se apresenta como um apoio aos consumidores, os frankfurtianos afirmaram que a passagem do capitalismo liberal para o monopolista influenciou diretamente a produção dos aparatos tecnológicos a exemplo do telefone e do rádio. Para os pensadores, o telefone exercia uma função “liberal” porque ainda permitia aos indivíduos desempenhar o papel de sujeitos, por sua vez, o rádio, ao ser “democrático” transformava os indivíduos em ouvintes para “[...] entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114). Segundo Duarte (2003, p. 52), “o termo ‘democrático’ denota aqui, naturalmente, não o direito de voz e voto do povo, mas o fato de que os dispositivos tecnológicos empregados pela indústria cultural possibilitam uma comunicação em massa”. Desse modo, o rádio absorve a espontaneidade dos ouvintes enquanto que, por meio de seus programas e propagandas, orienta as massas para o consumo das mercadorias da indústria cultural.

O rádio que já havia sido analisado por Adorno em seus estudos sobre a educação musical e sobre o fetichismo presente na produção e no consumo da música é, sob a lógica da indústria cultural, um importante instrumento de manipulação da consciência para a manutenção da ordem capitalista vigente. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), a música produzida de maneira padronizada e massificada pela indústria cultural é sempre a mesma, assim as novas canções disseminadas para se tornarem extremamente populares são, na verdade, a reprodução do sempre igual por mais que “novos elementos” estejam presentes. Maia e Antunes (2008, p. 1146), assim se expressam a esse respeito:

se a música, mesmo sob pequenos novos “enfeites” é a mesma em todos os *hits*, ela é facilmente identificável pelo ouvinte, por isso sua audição é facilitada, já que é de fácil reconhecimento, não requerendo esforço ou atenção concentrada no seu processo de escuta, excluído o esforço – que não é pequeno – necessário para aderir a um material musical sem sentido.

A fruição estética proporcionada pela música é convertida pela indústria cultural na preocupação que o ouvinte tem com o aparelho tecnológico que permite que a música seja ouvida, assim, as possibilidades emancipatórias que uma audição concentrada poderia permitir são solapadas. Segundo os autores, no lugar do trabalho intelectual de compreender o que é ouvido, a indústria cultural exige do ouvinte apenas o reconhecimento da canção

exaustivamente repetida até se tornar um *hit* conhecido. A apreciação musical que é substituída pelo prazer de reconhecer a canção de sucesso não permite, no contexto da música transformada em mercadoria, um julgamento crítico sobre o que é consumido. Nas palavras de Maia e Antunes (2008, p. 1172),

formalmente, a oportunidade de julgar sobre assuntos musicais foi democratizada, mas essa liberdade formal em relação a mercadorias padronizadas, culmina num descompromisso em relação ao que é julgado – e também em relação à vida pública – minando as possibilidades de uma experiência mais democrática, pois se enfraquecem as bases objetivas que permitem formar uma opinião de fato.

Sendo assim, a formulação de opiniões e julgamentos críticos a respeito da música produzida pela indústria cultural assim como de suas demais mercadorias possibilitaria “uma experiência mais democrática”, tal como assinalado pelos autores, desde que os consumidores se esforçassem para refletir sobre o que consomem como já fazem para adquirirem produtos de que não precisam.

O solapamento da reflexão crítica foi entendido por Horkheimer e Adorno (1985) como uma das funções exercidas pela indústria cultural para a manutenção do *status quo*. Para tanto, ela faz uso de um sistema de classificação dos consumidores de modo que as necessidades continuem sendo criadas e as mercadorias continuem sendo adquiridas sem contestação. Segundo os frankfurtianos, nesse sistema de classificação

para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa, fabricada para seu tipo (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 116).

O sistema de classificação dos consumidores segundo suas necessidades os reduzem, como assevera os frankfurtianos, “a um simples material estatístico” assim como orienta a produção, a disseminação e o consumo dos produtos da indústria cultural. Dessa forma, segundo Adorno (1978, p. 288), “o consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto”.

Um dos artifícios da indústria cultural que afasta a possibilidade de o consumidor se tornar rei, ou seja, senhor de sua vontade é a apropriação do esquematismo kantiano realizada por ela como prestação de serviço aos seus consumidores. Se o esquematismo kantiano diz respeito à capacidade de criar representações simbólicas, em outras palavras, se é a

capacidade de o indivíduo relacionar o mundo fenomênico com o mundo dos conceitos, o trabalho realizado pela indústria cultural aos seus clientes é o trabalho do esclarecimento. Contudo, de um esclarecimento que não tem o objetivo de promover “[...] *a saída do homem de sua menoridade, da qual ele é culpado*” (KANT, 1985, p. 100, grifos do autor), tal como discutiu Kant na “Resposta à pergunta: que é esclarecimento?”, publicado em 1783, mas de um esclarecimento como engodo das massas. A indústria cultural, conforme explica Duarte (2003, p. 185), promove um “tipo de antiesclarecimento”, isto é, um “esclarecimento unilateral e não-dialético”. O que a indústria cultural faz às massas é mantê-las em seu estado de menoridade que, conforme Kant (p. 100), “[...] é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”.

Dessa forma, a limitação da liberdade pensada por Kant (1985) é um fator de impedimento para que os indivíduos se atrevam a conhecer e sejam capazes de pensar por si próprios. Como explicou o pensador, para se tornarem esclarecidos, os indivíduos precisam fazer uso público de sua razão a fim de alcançarem a maioria e difundirem o esclarecimento, ou seja, “o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [“*Aufklärung*”] entre os homens” (p. 104). Ora, o esquematismo realizado pela indústria cultural se fundamenta justamente na ideia de uma falsa liberdade distanciando as massas de fazerem uso público de sua razão, dessa maneira, ela consegue inculcar o conformismo e promover a alienação das consciências. Nas palavras de Adorno (1978, p. 293), “[...] o conformismo substitui a consciência”.

Horkheimer e Adorno (1985, p. 117) assim se expressaram sobre a usurpação do esquematismo kantiano pela indústria cultural: “a função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente”. Para Duarte (2003, p. 54), a apropriação dos frankfurtianos do conceito de esquematismo kantiano acontece para mostrar como uma “[...] instância exterior ao sujeito, industrialmente organizada no sentido de proporcionar rentabilidade ao capital investido, usurpa dele a capacidade de interpretar os dados fornecidos pelos sentidos segundo padrões que originariamente lhe eram internos”. Sendo assim, o trabalho da indústria cultural quanto ao esquematismo está relacionado com a produção de um estilo que não tem mais a preocupação de valorizar a discrepância existente na realidade através da promessa de contemplação da obra de arte (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Ou seja, o estilo fabricado por tal indústria não tem mais a função de instigar a reflexão e fazer a crítica social.

O estilo produzido pela indústria cultural aparece, por exemplo, nos clichês disseminados nos filmes e nas canções de sucesso que podem ser empregados nas mais diversas situações cotidianas como forma de reiterar a realidade existente. Ademais, o estilo aparece também na produção cinematográfica ao apresentar o filme como um prolongamento da vida cotidiana e na produção musical fetichizada que adentra os ouvidos dos consumidores tornando a previsibilidade uma marca dos produtos fabricados pela indústria cultural. Para os frankfurtianos, “desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem um lugar como previsto” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 118). Nesse contexto, o efeito de choque produzido pelo cinema não poderia, no entendimento de Horkheimer e Adorno, instigar nas massas uma reflexão crítica sobre as relações de propriedade no capitalismo, como acreditou Benjamin (2012a), porque a indústria cultural ao se apropriar do esquematismo kantiano adentra o espectador e promove sua identificação com a realidade. Isso acontece, segundo os pensadores, já no momento de produção dos filmes porque apesar de serem “feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 119). Dessa forma, o efeito do choque pensado por Benjamin foi entendido por Horkheimer e Adorno como mais um dos produtos da indústria cultural que tem como objetivo manter os espectadores afastados de sua própria atividade intelectual.

Horkheimer e Adorno (1985) observaram também que a indústria cultural ratifica a análise feita por Alexis de Tocqueville em “Democracia na América”, publicado em 1835, a respeito de uma ideia de liberdade que, na verdade, não se concretiza. Assim como o mestre em Tocqueville afirma que se é livre para não pensar como ele, mas se o fizer será considerado um “estrangeiro” entre aqueles que pensam como o mestre, a indústria cultural faz prevalecer a ideia que “[...] quem resiste só pode sobreviver integrando-se” (p. 123). É importante destacar que os consumidores – apesar de os frankfurtianos afirmarem que “a produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido” (p. 125) – têm, em alguma medida, consciência do modo como opera a indústria cultural por mais que, na maioria das vezes, eles consomem suas mercadorias sem contestação e/ou reflexão.

A indústria cultural, segundo os frankfurtianos, é também perversa quando se trata da tentativa de reconciliação entre natureza e sociedade ao absorver a arte leve na arte séria. Isso porque tal indústria, sobretudo com o avanço da técnica transformou a arte em consumo ao fundir a arte séria com a arte leve tendo como produto final uma mercadoria massificada. Para Horkheimer e Adorno (1985, p. 127),

a arte ‘leve’ como tal, a diversão, não é uma forma decadente. Quem a lastima como traição do ideal da expressão pura está alimentando ilusões sobre a sociedade. A pureza da arte burguesa, que se hipostasiou como reino da liberdade em oposição à práxis material, foi obtida desde o início ao preço da exclusão das classes inferiores, mas é à causa destas classes – a verdadeira universalidade – que a arte se mantém fiel exatamente pela liberdade dos fins da falsa universalidade.

Já que a lógica da indústria cultural é a “falsa universalidade” o que ela faz, conforme os pensadores, é promover a fusão entre entretenimento e cultura obtendo como produto um entretenimento revestido de distração que atua no chamado tempo livre de maneira a adaptar o trabalhador ao seu ofício assim como uma cultura que nem contribui para dar expressão ao sofrimento socialmente produzido, nem estimula a construção de um pensamento autodeterminado. A diversão, para Horkheimer e Adorno (1985, p. 128) foi entendida como “[...] o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo”. Reduzindo o tempo que, outrora, os trabalhadores se dedicavam ao ócio formativo a tempo de não trabalho voltado para o consumo das mercadorias massificadas, os pensadores indagaram se a indústria cultural ainda distrai. Se a indústria cultural atua de modo a fazer com que os espectadores se acostumem com a sova cotidianamente recebida no processo de trabalho capitalista, então a indústria cultural não mais exerce “[...] a função de distrair de que ela se gaba tão estentoreamente” (p. 130). Para os frankfurtianos, o desenvolvimento técnico e tecnológico que a indústria cultural faz uso para produzir suas mercadorias e supostamente distrair as massas poderia não só eliminar a fome do mundo como também possibilitar sonhar com a existência de uma vida mais humana. No entanto, o desenvolvimento técnico e tecnológico é utilizado pela indústria cultural para continuar mantendo a vida presa à mera sobrevivência.

Nesse contexto, cabe ressaltar a função que a indústria cultural exerce em relação à autopreservação que, no entendimento de Horkheimer e Adorno (1985), ao invés de promover a emancipação humana por meio da produção de suas mercadorias culturais tornando, por exemplo, o tempo dedicado ao ócio em tempo de verdadeira formação, presta-se ao serviço de

manutenção da ordem social vigente. Os produtos da indústria cultural servem para perpetuar a luta pela sobrevivência à medida que acostumam os consumidores ao “desgaste contínuo” oferecendo como “[...] paraíso o mesmo cotidiano” (p. 133).

A ideia que a indústria cultural não se cansa de oferecer aos consumidores aquilo que insistentemente lhes promete faz com que tais consumidores se esforcem para consumir as mercadorias massificadas se contentando apenas com a leitura do cardápio ao invés de fruir o sabor da comida (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). O conceito de sublimação estética foi utilizado pelos pensadores em contraposição a esse prazer que, apesar de ser prometido pela indústria cultural, nunca é cumprido. Para os frankfurtianos, as exposições sexuais também eram tematizadas nas obras de arte séria,

todavia, apresentando a renúncia como algo de negativo, elas revogavam por assim dizer a humilhação da pulsão e salvavam aquilo a que se renunciara como algo mediatizado. Eis aí o segredo da sublimação estética: apresentar a satisfação como uma promessa rompida” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 131).

A sublimação estética proporcionada pela contemplação da obra de arte séria apresentava a satisfação como uma promessa que não se realizou. Entretanto, o que a indústria cultural faz ao se mostrar como puritana e moralista e, ao mesmo tempo, pornográfica é reprimir os desejos dos consumidores acostumando-os ao sofrimento advindo da frustração de não ver o desejo se realizar mesmo tendo adquirido um novo produto. Por isso, os pensadores asseveraram que “a indústria cultural não sublima, mas reprime. Expondo repetidamente o objeto do desejo, o busto no suéter e o torso nu do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 131).

A imagem que os frankfurtianos utilizaram para demonstrar o modo como a indústria cultural promove a repressão dos desejos e não a sua sublimação, ou nos termos de Marcuse (1986), promove a chamada dessublimação repressiva, é o mito de Tântalo. De acordo com Zuin (1999, p. 81),

Tântalo pagou um alto preço por ter furtado os manjares dos deuses para entregá-los aos homens. Sua maldição resume no seguinte: quando tinha sede e se aproximava da água, ela se afastava; quando tinha fome e se aproximava das árvores, seus frutos eram negados, pois os ramos imediatamente encolhiam. Assim também funciona a indústria cultural, pois o consumo suntuoso e sedutor sempre quer convencer até mesmo os mais incautos de que a felicidade encontra-se ao lado.

A promessa de felicidade insistentemente disseminada com a aquisição de uma nova mercadoria da indústria cultural transforma os consumidores em Tântalos excitando o prazer preliminar sem permitir que a energia pulsional se transforme em possibilidade efetiva de realização do desejo. Segundo Ramos (2008, p. 85-86), o consumismo opera “[...] colocando-se e repetindo-se como remédio, sendo, porém, o veneno. [...] O prazer como remédio torna-se meio, e não fim; por isso, não pode mais ser prazer. Daí decorre um sentimento de falsidade experimentado em toda satisfação prometida pela indústria cultural”. Esse “sentimento de falsidade” é escamoteado pela promessa que sempre se renova nas mercadorias da indústria cultural de que a “felicidade encontra-se ao lado”, já que “[...] as massas não vêem e aceitam de há muito o mundo tal como ele lhes é preparado pela indústria cultural” (ADORNO, 1978a, p. 294).

De fato, a construção de um mundo pela indústria cultural que não é o mundo mesmo, mas é apresentado como se fosse foi retomada por Adorno num texto posterior à “Dialética do esclarecimento” intitulado “Prólogo à televisão”⁴, publicado em 1963. Nesse texto, o pensador discutiu mais detidamente o papel exercido pela televisão em relação à consciência das massas, pois na época que o capítulo sobre a indústria cultural foi escrito, a televisão ainda não exercia uma função tão fundamental na consciência das massas no sentido de reiterar a realidade existente como já acontecia na década de 1960 em que o ensaio foi publicado. Nas palavras do pensador, o que os produtos da indústria cultural fazem é “[...] reforçar tenazmente o *status quo* e, sempre que ele pareça ameaçado, reconstruí-lo” (ADORNO, 1978b, p. 347). Entendendo a televisão como uma fusão do rádio e do cinema, de acordo com o frankfurtiano,

assim como mal podemos dar um passo fora do período de trabalho sem tropeçar em uma manifestação da indústria cultural, os seus veículos se articulam de tal forma que não há espaço entre eles para que qualquer reflexão possa tomar ar e perceber que o seu mundo não é o mundo (ADORNO, 1978b, p. 346-347).

O oferecimento de um mundo pela indústria cultural que não é o mundo mesmo remete ao aforismo “Asilo para desabrigados” presente na obra “Minima Moralia” quando Adorno (1993, p. 33) afirmou que “não há vida correta na falsa”. Com efeito, já que até mesmo a própria casa deixou de ser um abrigo, logo, um local de pertencimento, a indústria

⁴ Segundo Franco (2008), “Prólogo à televisão” foi publicado no Brasil com o seguinte título: “Televisão, consciência e indústria cultural” em coletânea organizada por Gabriel Cohn intitulada “Meios de comunicação de massa e indústria cultural”. A versão utilizada neste trabalho é a que foi publicada na referida coletânea.

cultural constrói um mundo prometendo asilo e proteção quando, na verdade, oferece uma vida falsa. Sendo assim, cabe ressaltar que os produtos da indústria cultural não cessam de oferecer aos seus consumidores a promessa de satisfação dos desejos individuais enquanto os priva da possibilidade de tal satisfação a exemplo da construção de uma vida impregnada de sentido. De acordo com Horkheimer e Adorno (1985, p. 133), “o princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas unicamente como um eterno consumidor”. A transformação do consumidor em objeto da indústria cultural desempenha uma função importante no processo de alienação das consciências mantendo as massas afastadas da possibilidade de emancipação intelectual.

O processo frustrado de as massas se tornarem emancipadas intelectualmente não foi analisado por Horkheimer e Adorno (1985) apenas no capítulo sobre a indústria cultural, já no primeiro capítulo da “Dialética do esclarecimento”, os pensadores investigaram por que o esclarecimento que tinha como função promover a emancipação humana acabou se convertendo em um instrumento de poder da burguesia utilizado para promover a dominação e o enfraquecimento da capacidade de reflexão crítica. Os frankfurtianos argumentaram que no conceito de esclarecimento existe uma contradição uma vez que o esclarecimento é ao mesmo tempo emancipatório e totalitário. Isso porque ao fazer uso do próprio entendimento o indivíduo pode se tornar autônomo tal como entendeu Kant (1985) no mencionado texto sobre o que é o esclarecimento. Contudo, segundo os pensadores, o esclarecimento que tinha como função retirar o homem de sua menoridade passou a ser instrumento de opressão ao impor a calculabilidade e a classificação como formas hegemônicas de promover o conhecimento.

A discussão empreendida por Horkheimer e Adorno (1985, p. 19), colocada já no início do texto, a saber, “[...] o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. [...] O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”, resultou em uma dura crítica à Ciência Positivista e ao conhecimento científico por ela produzido. A crítica dos pensadores se refere à dominação realizada pelo Positivismo ao impor seu método de produção do conhecimento científico como sendo o verdadeiro. Os frankfurtianos ao criticarem o Positivismo criticaram também a dialética da razão, ou seja, a irracionalidade que existe na razão, pois a razão pode servir tanto para promover o entendimento sobre o mundo e sobre o homem quanto para dominá-los.

Nesse contexto, entendendo que o pensamento deve fazer a reflexão sobre si mesmo, os frankfurtianos utilizaram como método para realizar a crítica à Ciência Positivista a compreensão de que o fenômeno deve ser entendido através do conceito e de suas mediações históricas e sociais. Nas palavras dos pensadores,

descobrir nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, com as quais se possa então agarrá-las, mas ao contrário pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano – toda a pretensão do conhecimento é abandonada. Ela não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 39).

Dessa forma, a negação determinada é o exercício dialético de compreender o mundo por meio da reflexão crítica e da capacidade de duvidar e questionar. Assim, a negação determinada provoca mudanças no pensamento e ao fazê-lo “[...] não mantém o pensamento firmemente preso à mera imediaticidade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 39) tal como a indústria cultural faz. Ao fazerem a crítica sobre o conceito de esclarecimento, os pensadores desnaturalizaram a ideia de progresso enquanto sinônimo da melhoria das condições de trabalho e de vida afirmando que o progresso se converteu em regresso, já que a técnica se tornou fetiche, a Ciência Positivista se absolutizou como a ciência verdadeira e o pensamento perdeu sua força reflexiva. Por isso, os pensadores afirmaram que “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (p. 46).

As consequências da promoção de um esclarecimento totalitário, logo, de um “anti-esclarecimento” realizado pela indústria cultural se reverbera, sobretudo na acurada análise realizada por Adorno (2010) sobre a teoria da semiformação. O pensador explica porque “apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual” (p. 9). Tal teoria diz respeito sobre a crise da formação cultural (*Bildung*) que resultou na chamada semiformação (*Halbbildung*). Adorno entendeu por formação cultural aquele tipo de formação que é capaz de educar integralmente o indivíduo em termos culturais, filosóficos, éticos, estéticos e políticos. Desse modo, o pensador concebeu o processo educativo para a formação cultural não como “modelagem” dos indivíduos e nem como mera transmissão de conteúdos, mas como “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141). De acordo com o frankfurtiano,

a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

Sendo o contrário da heteronomia, do não esclarecimento e do pensamento estereotipado e autoritário, a *Bildung* envolve a emancipação, a autonomia, a experiência, o pensamento crítico-dialético e a negação determinada. Assim, a formação cultural ao se orientar por uma educação que está voltada para a contradição e para a resistência tem como objetivo transformar os indivíduos adaptados à cultura em sujeitos pensantes, críticos e questionadores ao invés de simplesmente produzir “pessoas bem ajustadas” (ADORNO, 1995, p. 143).

Se a formação cultural (*Bildung*) está relacionada à cultura que é produto da contradição histórico-dialética dos indivíduos no mundo e que por meio dela é possível alcançar uma formação voltada para a resistência, a falência da cultura, para Adorno (1995), foi responsável pela instalação da semiformação (*Halbbildung*) na consciência dos indivíduos. Assim se expressa o pensador sobre tal falência,

penso que, além desses fatores subjetivos (enfraquecimento do eu, impossibilidade de sublimar os instintos de agressão, etc. – CSC), existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo, ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura (ADORNO, 1995, p. 164).

Adorno (1995) afirmou que a promessa de emancipação e satisfação dos desejos não cumprida pela cultura além de promover uma divisão entre os indivíduos e seus ofícios, retirou-lhes a confiança em si mesmos e na própria cultura enquanto possibilidade de melhoria das condições de vida. Dessa maneira, a semiformação é definida pelo pensador como “o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25). A semiformação é produto da indústria cultural, é a alienação do espírito, é, pois, o contrário do esclarecimento. Conforme Maar (2003, p. 462), a semiformação pode ser compreendida como “uma determinada forma social da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida, seja na produção, seja fora dela”. Sendo assim, a formação oferecida pela indústria cultural às massas consiste em ajustá-las à

realidade social para que permaneçam adaptadas à cultura e não ofereçam possibilidades de contestação e resistência.

Adorno (2010) esclareceu que a semiformação não constitui um estado anterior ao da formação cultural e aquilo que é “semientendido e semiexperimentado” não está relacionado a um estágio inicial da formação, pelo contrário, é seu inimigo, pois “elementos que penetram na consciência sem se fundir em sua continuidade se transformam em substâncias tóxicas” (p. 29). O frankfurtiano explicou que o apoio antes oferecido pela tradição representado pelas autoridades paterna e religiosa se deslocou para outros suportes como as imagens disseminadas pela indústria cultural comprometendo a formação cultural e contribuindo para que a semiformação se instalasse, já que a consciência crítica ainda não havia se formado totalmente. O pensador esclareceu que a crise da autoridade se disseminou graças à presença dos meios de comunicação, como o rádio e a televisão, no cotidiano das famílias. Adorno (2010, p. 15) asseverou que,

o a priori do conceito de formação propriamente burguês, a autonomia, não teve tempo nenhum de se constituir, e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra. No lugar da autoridade da Bíblia, instaura-se a do domínio dos esportes, da televisão e das ‘histórias reais’.

A indústria cultural contribuiu para o solapamento da possibilidade de os indivíduos conquistarem sua autonomia, pois, segundo o frankfurtiano, as massas foram impedidas do contato com os pressupostos necessários para sua formação, como o acesso à cultura séria, enquanto a burguesia manteve a sujeição graças ao consumo massivo das mercadorias culturais. No contexto da semiformação, de acordo com Maar (2003, p. 465), “a ‘finalidade que cabe’ aos sujeitos é serem sujeitos da reprodução de um mundo em que sua condição é de sujeitos sujeitados”.

Atualmente, com o advento das chamadas redes sociais, a sujeição vem sendo recrudescida, já que, na maioria das vezes, ao invés de os consumidores da indústria cultural utilizarem seus produtos, tais como os *sites* de relacionamento, para construírem um pensamento emancipado são orientados pela estereotipia, pelo não esclarecimento e pelo autoritarismo. Um exemplo disso foi o aumento significativo da utilização das redes sociais durante a campanha para as eleições presidenciais brasileiras que ocorreram em 2018. Os tradicionais debates entre os presidentiáveis realizados pelas principais emissoras de televisão e o tempo de propaganda política não foram determinantes para a definição de votos quando

comparados à avalanche de discussões via redes sociais, notadamente no *WhatsApp*, *Twitter* e *Facebook*. Tais redes tiveram um papel fundamental na disputa pela presidência do país porque foram responsáveis pela disseminação de *fakes news*, agressões verbais entre candidatos e eleitores, divulgação de discursos preconceituosos e criação de perfis falsos. Assim, durante as eleições, as redes sociais conseguiram formar a opinião dos eleitores de maneira distanciada de um debate crítico sobre diferentes temas como política e educação, legalização do aborto, corrupção, redução da maioria penal, posse de arma, gênero e sexualidade, violência contra mulheres, racismo, demarcação de terras indígenas, preservação ambiental, dentre outros.

As eleições de 2018 permitiram perceber como a semiformação está sendo revitalizada na era das redes sociais considerando que as discussões realizadas entre os usuários do *WhatsApp*, *Twitter* e *Facebook* foram marcadas por ofensas, divulgação de notícias falsas e preconceitos ao invés de terem sido utilizadas como meio para fomentar uma discussão crítica, ética e responsável que contribuiria tanto para a construção do pensamento reflexivo quanto para o fortalecimento do processo democrático. A produção de uma “consciência verdadeira”, contrária à semiformação, está diretamente relacionada com esse processo democrático, pois “[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141-142). Sendo assim, vale reiterar que as diversas discussões geradas nas redes sociais durante as eleições de 2018 no Brasil poderiam ter fomentado o debate reflexivo de modo que os eleitores pudessem ter escolhido seus candidatos fazendo uso de um entendimento crítico. O que parece ter ocorrido, na verdade, foi justamente o contrário, já que as escolhas por candidatos que tinham maior número de seguidores nas redes sociais e menor solidez nas propostas de governo prevaleceram. A importância de uma formação que produza indivíduos livres e autônomos, defendida por Adorno (2010), é completamente atual quando as mercadorias da indústria cultural conseguem interferir de maneira tão direta e decisiva tanto no processo de manutenção da democracia quanto no seu esfacelamento. Uma sociedade que possui, segundo Adorno, “[...] indivíduos livres e radicados em sua própria consciência” é uma sociedade emancipada, pois “quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (p. 13).

Nesse contexto, uma das funções exercidas pela indústria cultural é substituir o “pensamento como negação” pelo pensamento estereotipado de modo que a sujeição reproduza o existente, por isso, Maar (2008, p. 7) assevera que “a indústria cultural é o avesso

da autonomia”. A promoção do pensamento estereotipado pode ser evidenciada na discussão feita por Horkheimer e Adorno (1985) sobre os jogos de azar no contexto da indústria cultural que ao suprimir o acaso através do cálculo de probabilidade apresenta-o como um “destino fatídico”. Para os pensadores,

a ideologia se esconde no cálculo de probabilidade. A felicidade não deve chegar para todos, mas para quem tira a sorte, ou melhor, para quem é designado por uma potência superior – na maioria das vezes a própria indústria do prazer, que é incessantemente apresentada como estando em busca dessa pessoa. [...] A *starlet* deve simbolizar a empregada de escritório, mas de tal sorte que, diferentemente da verdadeira, o grande vestido de noite já parece talhado para ela. Assim, ela fixa para a espectadora, não apenas a possibilidade de também vir a se mostrar na tela, mas ainda mais enfaticamente a distância entre elas (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 135-136).

O pensamento que é liberado da crítica não consegue compreender a ideologia com que opera a indústria cultural ao eliminar o acaso preservando e instigando o consumo de suas mercadorias como fórmula para se alcançar a sorte grande. Conforme os frankfurtianos, “[...] só um pode se tornar célebre, e mesmo se todos têm a mesma probabilidade, esta é para cada um tão mínima que é melhor riscá-la de vez e regozijar-se com a felicidade do outro, que poderia ser ele próprio e que, no entanto, jamais é” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 136).

Dessa forma, a ideologia da indústria cultural é autoritária ao funcionar como instrumento de dominação oferecendo aos consumidores apenas duas escolhas, a saber, participarem ou omitirem-se (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Sendo assim, as manifestações de resistência que, outrora, eram representadas pelas grandes tragédias a exemplo da dramatização de “Édipo Rei”, escrita por Sófocles em 427 a.C., que tematiza o parricídio e o incesto instigando a reflexão sobre o processo histórico de construção da civilização e de formação psíquica do indivíduo são rapidamente abafadas pela indústria cultural. O trágico foi lembrado pelos frankfurtianos como o confronto entre indivíduo e sociedade,

outrora, a oposição do indivíduo à sociedade era a própria substância da sociedade. Ela glorificava “a valentia e a liberdade do sentimento em face de um inimigo poderoso, de uma adversidade sublime, de um problema terrificante”. Hoje, o trágico dissolveu-se neste nada que é a falsa identidade da sociedade e do sujeito, cujo horror ainda se pode divisar fugidamente na aparência nula do trágico (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 144).

A indústria cultural promove a eliminação do trágico de modo que os consumidores não despertem para a possibilidade de confrontar a sociedade e sejam tomados pelo desejo de construir outra forma de existência. Segundo os pensadores, a eliminação do trágico pela indústria cultural ratifica a própria eliminação do indivíduo.

Se o trágico oferecia aos indivíduos uma possibilidade de contestação e resistência em relação à realidade imposta, a indústria cultural por meio da publicidade absorve o trágico fazendo com que ele ao invés de proporcionar a reflexão propicie o conformismo. Horkheimer e Adorno (1985) estavam cientes da função exercida pela publicidade das mercadorias da indústria cultural para a promoção da semiformação, ou seja, do não esclarecimento como forma hegemônica de formação das massas, na verdade, de deformação. A publicidade, conforme os pensadores, invadiu o idioma e o estilo da indústria cultural transformando-se em seu elixir. Dessa forma, as próprias mercadorias da indústria cultural já anunciam a venda de outras mercadorias a exemplo do filme ser um *trailer* do filme seguinte (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

A publicidade ao promover a alienação da linguagem tornando a palavra racionalizada mantém os consumidores atrelados à ilusória liberdade de escolha dos produtos da indústria cultural oferecendo-os como um “refúgio do imediatismo e da vida” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Para os frankfurtianos, “a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa” (p. 156). Assim, a publicidade realizada pela ideologia que incita a liberdade de compra das mercadorias como possibilidade de se abrigar do imediatismo e de uma vida falsa tal como aquela vivida nos moldes de produção capitalista continua fazendo da indústria cultural o “[...] espírito hoje dominante” (ADORNO, 1987, p. 291).

Se toda a explanação sobre a indústria cultural realizada nesta subseção e na anterior remete, nos termos de Duarte (2003), à indústria cultural em seu sentido clássico, ou seja, conforme Adorno e Horkheimer a engendraram na década de 1940, foi preciso discutir a atualidade desse conceito em tempos de cultura digital. Ademais, com vistas a atender o objetivo desta pesquisa, foi feita uma caracterização da sociedade contemporânea denominada de sociedade excitada por Christoph Türcke (2010b), que ideologicamente estruturada sob os moldes da indústria cultural tem viabilizado a prática de agressões virtuais de alunos contra professores.

3.3 A indústria cultural na era da cultura digital

Uma das obras contemporâneas que atualiza a discussão empreendida por Adorno e Horkheimer na “Dialética do esclarecimento” foi escrita pelo professor alemão Christoph Türcke e publicada pela primeira vez em Munique/Alemanha no ano de 2002. “Sociedade excitada: filosofia da sensação” discute as mudanças ocorridas no desenvolvimento histórico e cultural das forças produtivas capitalistas que culminou na transformação do conceito de sensação que, outrora, significava percepção e, na contemporaneidade, é sinônimo de sensacional, espetacular. Nesse contexto, a chamada revolução microeletrônica provocou mudanças no modo de produção das mercadorias da indústria cultural, já que tais mercadorias deixaram de ser fabricadas no modelo analógico para serem produzidas de forma digital. A chamada cultura digital é definida, conforme Castells (2008, p. 52, tradução nossa)⁵, da seguinte maneira:

1. Capacidade de comunicar ou mesclar qualquer produto com base em uma linguagem digital comum; 2. Capacidade de se comunicar do local para o global em tempo real e, vice-versa, para disseminar o processo de interação; 3. Existência de múltiplas modalidades de comunicação; 4. Interconexão de todas as redes de bancos de dados digitalizados [...]; 5. Capacidade de reconfigurar todas as configurações, criando um novo significado nas diferentes multicamadas dos processos de comunicação. 6. Constituição gradual da mente coletiva através da rede.

Em linhas gerais, a cultura digital tem promovido transformações substanciais em dois sentidos: primeiro, na maneira como as tecnologias passaram a serem produzidas e, segundo, no modo como tais tecnologias têm impactado o processo de constituição da subjetividade, alterado as relações interpessoais, transformado a produção e o acesso ao conhecimento e as relações sociais produtivas. Ou seja, a cultura digital tem alterado substancialmente o relacionamento entre as pessoas no trabalho e na vida particular diminuindo a distância entre as esferas pública e privada assim como tem modificado o sentido da própria existência e da produção de saberes.

A produção das tecnologias no formato digital permitiu, entre outras coisas, o contato em tempo real com diferentes indivíduos e o acesso a serviços por meio de aplicativos

⁵ Citação no original: “1. Habilidad para comunicar o mezclar cualquier producto basado en un lenguaje común digital; 2. Habilidad para comunicar desde lo local hasta lo global en tiempo real y, viceversa, para poder difundir el proceso de interacción; 3. Existencia de múltiples modalidades de comunicación; 4. Interconexión de todas las redes digitalizadas de bases de datos [...]; 5. Capacidad de reconfigurar todas las configuraciones creando un nuevo sentido en las diferentes multicapas de los procesos de comunicación. 6. Constitución gradual de la mente colectiva por el trabajo en red” (CASTELLS, 2008, p. 52).

virtuais, tais como, consultar o extrato bancário e/ou traçar um roteiro de viagem. Além disso, tais tecnologias possibilitaram a criação dos *sites* de relacionamento, conhecidos como redes sociais, a exemplo do *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter* e *YouTube*, que permitem a postagem assim como o compartilhamento de fotos, vídeos, comentários, arquivos digitalizados em diferente formatos, dentre outros. Desse modo, as tecnologias digitais têm proporcionado o acesso a diferentes fontes de conhecimento como a leitura de livros clássicos, a visita virtual a museus, o contato com filmes críticos que podem ser utilizados para a formação. Todavia, essas mesmas tecnologias que podem fomentar a construção de um espírito crítico tanto pela facilidade de acesso quanto pela riqueza dos conteúdos disponibilizados *online* também podem contribuir para viabilizar e disseminar práticas de violências, tais como as agressões virtuais. Uma das características das tecnologias conectadas à *internet* é possibilitar que tudo o que é acessado, postado, comentado e compartilhado não seja esquecido, já que no contexto da revolução microeletrônica, “o poder da memória digital recrudescer na mesma proporção em que se desenvolve a nanotecnologia que possibilita o armazenamento de informações em chips orgânicos” (ZUIN; ZUIN, 2015, p. 204). A chamada memória digital além de permitir o armazenamento de informações na rede é responsável pela reprodução massiva de tais informações em diferentes formatos como fotos, vídeos e textos. Assim, a memória digital atua de modo a fazer com que as informações publicadas no ciberespaço não sejam esquecidas.

Nesse cenário, a sociedade excitada caracterizada por Türcke (2010b, p. 9) como “[...] o estado de uma inquietude geral, de excitação e de efervescência” diz respeito ao modo como os indivíduos se relacionam e são modificados, em termos de recepção e percepção, pelo contato cotidiano com as tecnologias digitais a ponto de precisarem estar continuamente excitados e, por conseguinte, viciados nos estímulos audiovisuais disseminados pela indústria cultural. Uma das principais características da sociedade excitada é a necessidade de promover diariamente um excesso de informações e despejá-las sobre os indivíduos por meio das tecnologias digitais de comunicação, especialmente os *smartphones*, mas também de quaisquer aparelhos conectados à *internet* como *tablets* e *notebooks*. Como esclarece Türcke, há uma produção massiva de notícias que são comunicadas independentemente de sua relevância social de modo que os veículos de comunicação como os jornais, as revistas e a televisão não pereçam. Conforme esclarece o pensador,

não é mais suficiente que os acontecimentos sejam por si só explosivos, confeccionados de forma chamativa, ou que tenham as manchetes gritadas como nas edições extras de outrora; o meio audiovisual necessita mobilizar todas as forças

específicas de seu gênero e ministrar a notícia com toda a violência de uma injeção multissensorial, de forma que atinja o ponto que almeja: o aparato sensorial ultrassaturado dos contemporâneos (TÜRCKE, 2010b, p. 19).

Os estímulos audiovisuais que são produzidos cotidianamente se assemelham ao impacto causado por um golpe brusco, como um tiro, já que precisam chamar a atenção dos indivíduos de modo que sejam consumidos. Isso porque, segundo TÜRCKE, tudo aquilo que não provoca uma sensação e que não é percebido está condenado a desaparecer em meio ao torvelinho de informações e estímulos audiovisuais. Tais estímulos, por seu caráter violento e por ser ministrado em doses diárias aos consumidores da indústria cultural, têm provocado profundas transformações nas formas de recepção e percepção humanas ao penetrarem pontual e decisivamente no sensorio humano (TÜRCKE, 2010b).

Com efeito, a necessidade de ser notado em termos midiáticos tornou-se o imperativo de uma sociedade que explora econômica, física e esteticamente os seus indivíduos. A torrente de estímulos audiovisuais atua de modo a manter vivo o desejo de consumo das mercadorias culturais contribuindo para que os indivíduos continuem sendo afastados do contato com a formação cultural à medida que não fazem uso do material consumido como ferramenta para sua emancipação. Um exemplo é o consumo das canções de sucesso. As características da música popular descritas por Adorno (1986) como produto da indústria cultural, a saber, a standardização, a pseudoindividação, a vulgaridade, a banalidade, o reconhecimento e a aceitação são, agora, no contexto da sociedade excitada, recrudescidas haja vista os *hits* musicais cotidianamente lançados ao mercado que se popularizam numa velocidade assustadora graças à publicação dos videoclipes no *YouTube*. Para exemplificar, um desses *hits* que se tornou mundialmente conhecido foi lançado em 2012, pelo cantor sul-coreano conhecido como Psy, com o nome de “*Gangnam Style*”. O vídeo ultrapassou a marca de um bilhão de visualizações no *YouTube*, façanha que lhe rendeu o título de “Rei do *YouTube*”⁶. Sem dúvida, a produção e o consumo de bens culturais na lógica da indústria cultural são potencializados graças à utilização dos recursos tecnológicos digitais. No entanto, na maioria dos casos, tal consumo tem sido realizado para atender à necessidade de se fazer

⁶ Em 2014, o vídeo “*Gangnam Style*” foi responsável por modificar o método de contagem de visualizações do *YouTube*, já que “a plataforma teve que ampliar a forma de exibir o número de reproduções de um vídeo por causa da enorme audiência do clipe da música. O *site* permitia exibir até 2.147.483.647 visualizações”. Em 2015, foi a vez do *hit* “*See You Again*” de Wiz Khalifa e Charlie Puth ultrapassarem a marca de 2.993.938.165 visualizações. Até o presente momento (19 de maio de 2019), este vídeo já tem 4.112.845.139 visualizações. Desde 2017, o *single* “*Despacito*” de Luis Fonsi e Daddy Yankee lidera o *ranking* das canções mais populares no *YouTube* contando com 6.199.266.052 de visualizações. Para saber mais, acesse: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/despacito-desbanca-see-you-again-e-vira-video-mais-visto-do-youtube.ghtml> Acesso em: 19 maio 2019.

notado considerando que aqueles que não se atualizam diante das novas mercadorias, como os *hits* de sucesso mais visualizados no *YouTube*, estão fadados a desaparecer midiaticamente.

No texto “Sobre música popular”, Adorno (1986) esclarece que os partidários da música popular, os denominados *jitterbugs*, são “[...] privados de quaisquer resíduos de livre-arbítrio em relação à música popular e tendem a produzir reações passivas em relação ao que é dado a eles, tornando-se meros centros de reflexos socialmente condicionados” (p. 144). Os *jitterbugs* podem ser considerados como indivíduos que foram privados de sua autonomia e que, na contemporaneidade, se alimentam das visualizações dos *hits* de sucesso publicados nas redes sociais. Esse tipo de ouvinte, para o pensador, abandonou sua própria espontaneidade sendo atraído passivamente por qualquer estímulo como os insetos pela luz. Todavia, a sujeição dos *jitterbugs* aos produtos da indústria cultural não acontece de maneira tão passiva, já que até para se submeter ao consumo acrítico é necessário certo esforço (ADORNO, 1986). Esse esforço requerido para consumir de maneira distanciada da reflexão poderia ser convertido em seu contrário. Como asseverou Adorno, “para ser transformado em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem” (p. 146).

De fato, os consumidores da indústria cultural não são impedidos de, ao consumirem suas mercadorias, pensarem por si próprios. No entanto, como explica Marcuse (1997), a cultura afirmativa que orienta o modo de vida na sociedade capitalista burguesa ao deixar o indivíduo responsável pelo próprio provimento de sua existência e pela sua própria educação trabalha no sentido de distanciá-lo de uma formação que permitiria compreender sua sujeição. Ao colocar a felicidade para além do mundo real tal cultura não faz mais que estimular o trabalho e o consumo capitalistas enquanto atua na alma dos indivíduos mantendo-os sob o seu jugo ao invés de formá-los criticamente. Diante disso, continuar na condição de inseto e se esforçar apenas o necessário para continuar consumindo acriticamente as mercadorias da indústria cultural, como os *hits* de sucesso, é bem mais fácil que investir no trabalho de se transformar em sujeito pensante, senhor de si.

A absolutização dos estímulos audiovisuais que aparece nos *hits* e nos filmes de sucesso disseminados pela indústria cultural se confirma na explicação que Debord (1997, p. 14) realizou sobre a sociedade do espetáculo ao ter afirmado que o “espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”. Sendo assim, o poder do choque imagético no “aparato sensorial ultrassaturado” dos indivíduos é

avassalador para o processo formativo, haja vista a velocidade com que as imagens espetaculares desfilam e se multiplicam diante dos olhos dos consumidores. O efeito de choque do filme, discutido por Benjamin (2012a), graças à excitação causada pelos estímulos audiovisuais, perdeu drasticamente seu potencial formativo não apenas porque os filmes perderam em termos de conteúdo, mas porque a forma como são produzidos já não deixa tempo para assimilar o que foi assistido (TÜRCKE, 2010b). Se, de acordo com Türcke, Benjamin entendeu a imagem filmica como um “projétil” que despertaria o espectador para a reflexão crítica, atualmente a chamada metralhadora audiovisual, dispara cotidianamente contra o aparelho sensorial do espectador que ele mal tem chances de se manter como indivíduo pensante. Os seus sentidos parecem se embriagar diante do choque imagético e anestesiados não podem mais dar conta de assimilar o que está sendo consumido. Segundo aquele pensador, o choque audiovisual produz uma dependência psíquica de imagens porque atua como uma injeção aplicando doses diárias de excitação promovida por imagens e sons.

Diante da exposição diária ao choque audiovisual com sua interminável diversidade de imagens aquela que de algum modo se sobressai será certamente percebida por mais tempo (TÜRCKE, 2010b), mesmo que esse tempo seja, na verdade, algumas horas, na maioria das vezes, nem isso. Ser, na sociedade excitada, significa ser percebido: é preciso evocar continuamente a atenção para si de modo que a própria existência não pereça (TÜRCKE, 2010b). Assim se expressa o pensador,

[...] quem não transmite não está “aí”. Não irradia nada. Em um sentido imediato isso é tal falso quanto o *esse est percipi* (ser, é ser percebido – CSC). Todos irradiam, mesmo se o cheiro de seu corpo for leve, sua respiração, fraca, sua postura, gestos e caras, tão discretos que praticamente não se possam percebê-los. No entanto, quando a tecnologia vai tão fundo no indivíduo que cada um não pode senão metamorfosear-se em um transmissor de si próprio, então sua radiação pessoal é obscurecida por uma etérea, que abala o próprio fenômeno do estar-aí (TÜRCKE, 2010b, p. 45, grifos do autor).

A existência física que, para o pensador, produz um efeito “pálido e apagado” quando comparada à existência midiática é ofuscada pela radiação etérea. Existir midiaticamente, por exemplo, nas redes sociais, significa emitir, causar uma sensação, estar “aí”. Assim, a cultura digital por meio das mercadorias da indústria cultural disponibiliza os recursos necessários que permitem aos consumidores se propagarem microeletronicamente. Como assevera Türcke, a presença das tecnologias passa a definir a própria existência, sem os aparatos tecnológicos, existir corresponde a uma “não-existência viva”.

Se, para existir midiaticamente é necessário se propagar, como acontece tal propagação? Ora, por meio daquilo que Horkheimer e Adorno (1985) definiram como o elixir da indústria cultural: a publicidade. Como quem é percebido pode a qualquer momento deixar de ser, “[...] cada detergente, automóvel, político e artista torna-se propaganda de si mesmo” (TÜRCKE, 2004, p. 66). Ser propaganda de si mesmo significa “[...] certificar-se de que se é notado, de que se está ‘aí’” (TÜRCKE, 2010b, p. 52). Os aparelhos tecnológicos digitais, tais como, as máquinas fotográficas e os *smartphones*, são utilizados cotidianamente para o trabalho de se autopropagandear haja vista o número de fotografias e vídeos publicados diariamente nas redes sociais. O “olho da câmera”, para usar uma expressão de Türcke (2010b), assim como as fotografias impressas sempre despertaram o interesse e a curiosidade dos indivíduos desde a época do surgimento da fotografia no século XIX. Benjamin (2012d) afirmou que a fotografia provocou mudanças irreversíveis nas formas de percepção humana a exemplo das situações em que as pessoas não se sentiam encorajadas a olhar demoradamente os primeiros retratos, uma vez que era difícil encarar os olhos humanos reproduzidos com perfeição no papel.

Com a invenção da câmera fotográfica que seria, segundo Benjamin (2012d), a reprodução técnica do olho humano tudo aquilo que está a nossa volta desde pessoas, lugares, objetos, animais e alimentos podem ser facilmente fotografados. A fotografia tem como característica, como explica o frankfurtiano, a captação de coisas que o olho humano não é capaz de captar; mais que isso: a fotografia paralisa o instante, interrompe o tempo. Ora, se a fotografia é capaz de captar o instante porque o paralisa, na sociedade da sensação, segundo Türcke (2010b, p. 184),

tudo que não é fotografado pertence doravante à massa indistinta, amorfa, de momentos transcorridos sem serem notados. E assim ocorre que a realidade começa a se dissolver para o olho da câmera em uma infinidade de momentos que almejam todos eles ser um dos instantes eleitos para serem fixados.

Dessa maneira, o “olho da câmera” se refere ao modo como a câmera atrai a atenção dos indivíduos como objeto que pode eternizar o momento permitindo, assim, a criação de imagens para fazer publicidade de si mesmo. No texto sobre “A obra de arte...”, Benjamin (2012a) anunciava uma nova era em termos de recepção e percepção humanas que graças ao desenvolvimento tecnológico permitiu a invenção do cinema no século XIX. Já naquela época, o frankfurtiano percebeu que “hoje, todas as pessoas podem ter a pretensão de ser

filmadas” (p. 23), ou seja, serem percebidas por meio dos recursos tecnológicos, por isso, o público se assemelhava cada vez mais ao ator de cinema.

As mudanças na recepção e percepção humanas observadas por Benjamin (2012a) foram recrudescidas na atualidade considerando que o “olho da câmera” para fotografar e/ou para criar um vídeo a ser publicado nas redes sociais na ânsia de ser percebido, promove uma nova espécie de autoconservação que não está mais ligada ao suprimento das necessidades vitais como a alimentação, o vestuário e a moradia. A autoconservação na sociedade da sensação diz respeito à luta pela existência midiática, pois

atualmente precisa-se apenas do contato com a velocidade média das imagens, que se sucedem freneticamente no filme e na televisão (quando comparada com a situação de trinta anos atrás), para que se possa ter o melhor aprendizado visual sobre a angústia da existência” (TÜRCKE, 2004, p. 64).

Tal angústia está relacionada com a chamada vergonha prometeica, termo cunhado por Günther Anders (2011) e analisado por Türccke (2010b), que diz respeito à vergonha sentida pelos indivíduos por sua condição humana, portanto, de carne e osso, diante do poderio das máquinas. A vergonha diante da eficiência das máquinas que operam sem sentir cansaço ou falta de concentração está relacionada também com o fato de serem os aparelhos tecnológicos aqueles que permitem aos indivíduos se irradiarem microeletronicamente.

Sobreviver em meio ao torvelinho imagético exige ser capaz de produzir uma imagem que provoque uma sensação: choque, espante, cause pavor. Por isso, os consumidores da indústria cultural fazem uso de produtos que “[...] oferecem o contato com situações-limite (que beiram a morte de forma simulada ou real) e que fornecem ao indivíduo a sensação de que ele está vivo, cheio de energia” (ZUIN, 2008b, p. 50). Dois desses produtos denominados de “Torre *Eiffel*” e “Vôo do Super-homem” foram analisados, respectivamente, pelos pesquisadores Lastória (2003) e Zuin (2008b), os quais expressam a atual forma de diversão propagada pela indústria cultural. Presente nos parques de diversão, tais “brinquedos” consistem em proporcionar ao indivíduo uma sensação de pavor extremo que beira a morte. No caso do primeiro “brinquedo”, o participante não está sozinho, já que a estrutura tem capacidade para comportar “[...] até 20 pessoas por ciclo, cujo aspecto lúdico reside na experiência de ser elevado verticalmente até uma altura de 69,5 metros e [...] despencar em queda livre atingindo uma velocidade de 94 km horários” (LASTÓRIA, 2003, p. 183). Já no segundo “brinquedo”, o participante é amarrado “[...] a uma corda elástica e se joga no espaço

vazio, a uma altura de trinta metros, fazendo um movimento perpendicular com o corpo” (ZUIN, 2008b, p. 55). Sendo assim, a diversão proporcionada pela atual indústria cultural consiste em doses diárias de excitação, pois “[...] todo e qualquer aspecto da experiência sentido pelo indivíduo como pavoroso e terrificante deve ser elaborado como *fun*, como algo inerente às formas de divertimento do presente” (LASTÓRIA, 2003, p. 200). Para Zuin (2008b, p. 55), “a sensação de onipotência do jovem que simula um suicídio para se sentir vivo, e que narcisicamente zomba da morte ao praticamente tocá-la, só não é maior que a confiança no aparato técnico que lhe permite tal façanha”. A participação nesses “brinquedos”⁷ que propicia a sensação de quase morte e um sentimento de onipotência atrelado à confiança irrestrita na técnica, na verdade, esconde o desamparo diante da possibilidade de se sentir midiaticamente morto. É interessante observar que a indústria cultural ainda continua atuando como uma espécie de apoio para os seus consumidores, uma vez que essa sensação de desamparo pode ser atenuada pelo sentimento de pertencer a um grupo. Por mais que o indivíduo sinta uma espécie de medo em função de não conseguir se propagar imgeticamente em meio à frenética produção de imagens que assolam o seu cotidiano, tal medo pode ser amenizado quando se pode pertencer, por exemplo, a um grupo de pessoas que se divertem ao colocarem suas vidas em risco.

A integração de indivíduos a grupos foi objeto de investigação de Freud (2011) quando ele explicou sobre os mecanismos conscientes e inconscientes que fazem com que as pessoas se agrupem de tal modo a formar as chamadas massas. Segundo o psicanalista, os indivíduos se unem porque estão libidinalmente vinculados entre si e com a figura do líder que representa um “ideal de eu”, um modelo a ser seguido. Quando tais indivíduos conseguem permanecer libidinalmente ligados preservando suas individualidades e questionando as próprias regras do grupo, a massa dificilmente reagirá de maneira agressiva, intolerante e autoritária. Contudo, se a integração acontece de tal modo que os indivíduos já não conseguem preservar suas idiossincrasias anulando-se enquanto sujeitos, a massa tende a se manifestar com violência. A discussão feita por Freud sobre a psicologia das massas ajuda a entender os indivíduos da sociedade excitada que de porte de seus aparelhos eletrônicos

⁷ Outro “brinquedo” muito conhecido nos parques de diversão é o chamado *Sling Shot*. Conhecido como “estilingue humano”, o “brinquedo” funciona da seguinte maneira: dois assentos presos a gigantescos elásticos arremessam os participantes para cima até uma altura de 120 metros. É muito comum os participantes desmaiarem devido ao impacto do arremesso em seus corpos, já que são submetidos a uma força de 3,5 vezes a força da gravidade. Para saber mais, acesse: <http://www.parquesdeorlando.com.br/slingshot-international-drive/> Acesso em: 25 fev. 2018.

parecem viver cada vez mais em uma espécie de “fosso digital”⁸ como forma de se protegerem do sofrimento de pensar a respeito da sociedade em que vivem, logo, refletirem sobre seus próprios medos, angústias e frustrações. Pertencer a esse “fosso digital” significa também tentar se proteger do abandono de ter a própria individualidade anulada. Um exemplo desse “fosso digital” no Brasil diz respeito às eleições presidenciais de 2018 em que o sentimento de pertencer, via redes sociais, a um grupo alinhado a um ou outro candidato foi capaz de perverter o próprio ato de escolha com base nas propostas de governo. Desse modo, os “fossos digitais” nas eleições serviram para classificar os eleitores polarizando as discussões em torno de temas centrais para o fortalecimento do processo democrático, já que a ideia “ou você está conosco ou contra nós” pareceu orientar muito mais a decisão de voto dos eleitores que a análise crítica sobre as agendas de governo.

Na atual configuração da sociedade capitalista, o medo de não ser percebido que acomete indiscriminadamente a todos ressoa na afirmação feita por Adorno (1993), num dos aforismos da “Minima Moralia” intitulado “Reserva de propriedade”, que na sociedade capitalista há situações bem piores a se temer que a própria morte. De fato, o medo de não ser notado midiaticamente e de não pertencer a um “fosso digital” tornou-se maior que o medo diante da morte⁹ propriamente dita. Por isso, os indivíduos buscam incessantemente, a exemplo dos “brinquedos” mencionados acima, maneiras de se fazerem percebidos tornando-se viciados em choques audiovisuais. Segundo Türcke (2010b), o consumo diário do choque imagético promove o chamado vício em estímulos audiovisuais entendido pelo pensador como um fenômeno psicossocial. De acordo com o pensador,

⁸ Agradeço ao professor Ari Fernando Maia pelas contribuições trazidas no momento do Exame de Qualificação a respeito da discussão sobre o desamparo dos consumidores da indústria cultural ser compensado graças à sensação de poderem pertencer a “fossos digitais”.

⁹ O desejo de ser notado impulsiona a criação de imagens espetaculares, por isso, tornam-se cada vez mais comuns acidentes, muitas vezes fatais, que ocorrem durante a filmagem ou no momento de fotografar-se em situações extremas. Alguns exemplos: em 2014, uma estudante polonesa faleceu ao fazer uma *selfie* na Ponte de Triana, Sevilha/Espanha, ao escorregar e cair de uma altura de 4,5 metros (Disponível em: <https://noticias.bol.uol.com.br/fotos/imagens-do-dia/2014/11/10/selfies-tragicas-veja-casos-de-autorretratos-que-nao-terminaram-bem.htm?fotoNav=18#fotoNav=1> Acesso em: 22 fev. 2018). Em 2015, um adolescente russo caiu enquanto se fotografava no ponto mais alto de um edifício. No mesmo ano, um turista japonês faleceu ao cair das escadas da entrada do Taj Mahal, na Índia, enquanto fazia uma *selfie* e um jovem de dezenove anos de idade morreu no Texas/EUA por um tiro disparado pela arma que segurava no momento em que se fotografava (Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151006_mortes_selfies_rm Acesso em: 22 fev. 2018). Em 2016, uma adolescente morreu ao tentar fazer uma *selfie* em Foshan/China próxima à linha de um trem (Disponível em: <http://www.tnh1.com.br/noticias/noticias-detalle/mundo/menina-de-19-anos-morre-atropelada-ao-tirar-selfie-perto-de-trem/?cHash=f8b0c9a849f5de847bcc430b90f69f73> Acesso em: 22 fev. 2018).

vício é, por assim dizer, uma crença que se alça sobre a base da descrença. O viciado sabe que a substância com a qual ele se agarra não fornece um apoio verdadeiro, mas ele não tem alternativa e nela se aferra. O seu organismo “crê” na substância e não para de exigí-la, embora ele duvide de seu efeito redentor (TÜRCKE, 2010b, p. 246).

Apesar de saber que o próprio vício é incapaz de cumprir o que promete tal como a indústria cultural, o viciado consome doses de choques imagéticos cada vez mais fortes conservando sua dependência em imagens e em se fazer notado. De acordo com o pensador, o vício já é um sintoma de abstinência porque onde esta existe algo que fora desejado acabou sendo perdido. TÜRCKE (2012) entende que a substância viciadora funciona como um fetiche, pois no mecanismo do fetichismo o objeto escolhido pelo indivíduo deve remeter ao objeto desejado uma vez que o desejo reprimido ainda quer se realizar. Para o pensador, o fetichismo pode ser entendido como

a energia emocional, antes ligada ao desejado [...] que pressiona por recolhimento; e onde ela se vincula como algo que serve como alternativa para tal, e que não se distancia tanto assim do que fora provado e desejado, mas coloca-se em seu lugar e é tratado como se fosse esse algo (TÜRCKE, 2012, p. 3).

De acordo com TÜRCKE (2010b), se, com a ascensão do capitalismo, a bebida destilada foi consumida pelos trabalhadores como tentativa de suportar o sofrimento causado pelo processo de desenraizamento que culminou na expulsão dos camponeses de suas terras obrigando-os a executarem o trabalho industrial nas cidades; na cultura digital, o fetiche escolhido como promessa de satisfação dos desejos individuais é o choque audiovisual. Entretanto, o choque audiovisual, como produto da indústria cultural, ao prometer tal satisfação não faz mais que transformar o prazer em pré-prazer: “os choques audiovisuais trabalham sistematicamente para o retrocesso do prazer em pré-prazer; para a expropriação do prazer enquanto aquisição cultural; para sua desavergonhada exploração por meio da superexcitação” (TÜRCKE, 2010b, p. 293).

A satisfação dos desejos privados continua sendo uma promessa cotidianamente revitalizada pelas tecnologias digitais da atual indústria cultural. Basta observar o modo como os consumidores buscam os produtos tecnológicos na tentativa de realizarem seus desejos e quanto mais os consomem, mais entorpecidos ficam diante dos choques audiovisuais. Atualmente, os efeitos de tais choques têm aumentado consideravelmente a dependência dos consumidores por mais choques que podem ser obtidos pelos produtos digitais, principalmente quando novas mercadorias são constantemente lançadas ao mercado. Como

exemplo dessas mercadorias podem ser citadas os populares *smartphones*, a *reality-TV*, o cinema em três dimensões (3D), os filmes interativos, as lojas virtuais que possibilitam as compras *online*, os provedores de serviços de filmes e séries de televisão via *streaming*¹⁰ como a *Netflix*, a distribuição de sinais de televisão por assinatura por meio de conexões do tipo banda larga como a chamada IPTV (*Television by Internet Protocol*) que tem sido utilizada como opção em detrimento da TV a cabo. Uma das mais interessantes mercadorias da atual indústria cultural é a denominada *Internet das Coisas* (*Internet of Things*, ou IoT, em inglês). A IoT tem como finalidade conectar os mais variados produtos utilizados no dia a dia à rede mundial de computadores para obter dados referentes aos consumidores. Segundo Zuin e Zuin (2016, p. 764),

ao que tudo indica, o conceito de Internet das Coisas foi primeiramente desenvolvido em 1999 por Kevin Ashton, um cientista britânico cofundador do *Auto-ID Center*, vinculado ao *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). A ideia principal foi desenvolver formas de comunicação entre objetos, sobretudo pelo uso da chamada tecnologia de identificação por radiofrequência (*RFID technology*).

A RFID pode ser entendida como um instrumento de captação de dados por meio de sinais de rádio que permite a recuperação e o armazenamento de tais dados via dispositivos denominados etiquetas RFID. Segundo os autores, todos os aparelhos tecnológicos que possuem essas etiquetas, tais como, lâmpadas, aspiradores de pó, ar-condicionados e geladeiras podem ser programados pelos *smartphones* de seus proprietários para desempenharem certa função mesmo que eles não estejam em casa. Sendo assim, “ligar e desligar” qualquer eletrodoméstico pode ser realizado sem que alguém esteja ao lado de um aparelho de televisão, por exemplo.

Se, no momento em que um indivíduo caminha, seu tênis é capaz de capturar informações a respeito do impacto e da velocidade de suas passadas e seu relógio consegue coletar dados sobre a sua temperatura corporal, frequência cardíaca, horário em que chegou a sua casa e a que horas foi dormir pode-se entender que, graças à *Internet das Coisas*, estão sendo desenvolvidos mecanismos de vigilância e controle mais sofisticados acerca do perfil

¹⁰ “*Streaming* é um tipo de tecnologia que envia informações multimídia, através da transferência de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a *Internet*”. Exemplo de *streaming* é a *Netflix* que disponibiliza filmes, séries e documentários que não precisam ser baixados para que possam ser assistidos. Outro exemplo é o *YouTube* que transmite vídeos em tempo real. A palavra *stream*, de origem inglesa, pode ser traduzida como “córrego”/ “riacho” fazendo referência ao fluxo de dados e/ou conteúdos multimídia que são transmitidos *online*. Para saber mais, acesse: <https://www.significados.com.br/streaming/> Acesso em: 25 maio 2019.

dos consumidores da indústria cultural. Foucault (2010) denunciou a sociedade disciplinar ao analisar as escolas, os hospitais e as prisões como instituições que se apropriam de saberes sobre o corpo para docilizá-lo, torná-lo obediente e produtivo, mediante a organização e o controle dos tempos e dos espaços. A concretude da vigilância pode ser exemplificada pela discussão foucaultiana sobre o panóptico de Jeremy Bentham; construção arquitetônica que permite vigiar sem ser visto e ser totalmente visto sem poder ver nada (FOUCAULT, 2010). Para o pensador, a vigilância nesse tipo de construção era permanente em seus efeitos mesmo não tendo caráter contínuo em sua ação, ou seja, o importante era que o prisioneiro soubesse que estava sendo vigiado mesmo que não estivesse de fato sendo vigiado o tempo todo. Conforme Foucault (2010, p. 191),

[...] Bentham colocou o princípio de que o poder devia ser visível e inverificável. Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode vê-lo.

Essa vigilância denunciada por Foucault se reverbera nas mercadorias digitais da indústria cultural que não cessam de vigiar seus consumidores para obter dados e informações de modo a traçar perfis de compra e oferecer constantemente produtos condizentes com as informações que foram colhidas. Segundo Crary (2016, p. 57), “uma espiadela fortuita a uma única página da internet pode ser minuciosamente analisada e quantificada em função de como o olho a percorre, se detém, se move e dá mais atenção a algumas áreas em detrimento de outras”.

Mais do que vigiar, a indústria cultural tem controlado seus consumidores, por isso, a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle observada por Deleuze (1992) seria mais coerente com o modo como tal indústria tem operado atualmente. Todavia, como ressalta Crary (2016), é importante dizer que a disciplina como dispositivo de poder sobre os corpos e as formas de vigilância para controlar e punir não desapareceram e nem foram superadas na sociedade de controle. Sobre tal sociedade, Deleuze explicou que no lugar do confinamento da sociedade disciplinar tem-se o controle; a vigilância, por sua vez, torna-se dilatada e virtual. O panóptico como construção arquitetônica real que vigiava para punir e que, ao mesmo tempo, punia ao vigiar é substituído pelas formas de controle virtuais, sem lugares específicos, mas presentes em praticamente todos os lugares. Assim, à vigilância constante, sem encarceramento, haja vista a quantidade de câmeras distribuídas nos mais diferentes locais (ruas, supermercados, escolas), tem-se o fato de os indivíduos serem

controlados pelas informações que eles próprios disponibilizam ao utilizarem quaisquer aparelhos conectados à *internet*.

Enquanto a *Internet* das Coisas capta dados e informações, o chamado *Big Data* é responsável pelo processo de organizar e transformar aquilo que foi colhido em informações úteis e inteligíveis. O *Big Data* possui três dimensões, conforme Mostafa, Cruz e Amorin (2015, p. 361-362), quais sejam:

a) volume: referente à produção de dados feita por humanos e máquinas na rede; b) variedade: diz respeito aos tipos de dados que podem nascer nas diversas redes sociais, em *sites* governamentais, *e-mails*, *e-commerce*, etc.; c) velocidade: relacionado à velocidade com que os dados são gerados.

De acordo com os autores, os indivíduos estariam imersos em um enorme volume de dados, produzidos exponencialmente, uma vez que novos dados são obtidos a partir daqueles já existentes. Mostafa, Cruz e Amorin afirmam que o *Big Data* utilizado pelas redes sociais pode fornecer informações importantes a respeito dos usuários mediante aquilo que curtem (*likes*) ou não curtem (*dislikes*). Nas palavras dos autores, “[...] uma publicação ou comentário capaz de receber 300 ou 3.000 *likes* pode ser um dado precioso a ser manipulado pelos agentes no mercado, seja em preferências gastronômicas, literárias, de viagens etc.” (p. 362-363). Para os pesquisadores, muitas vezes os usuários tem consciência de que estão dando informações pessoais, outras vezes não. Entretanto, tendo consciência ou não, os dados são coletados, processados e analisados para os mais diferentes usos e “quem detém os dados tem poder; quem os processa, interpreta, analisa e aplica também tem poder” (p. 363). O que será feito com os dados obtidos ficará a cargo das grandes empresas – *Google, Amazon, Microsoft, Apple, Facebook, Grupo Globo*¹¹, – e também do Estado, por isso, a vigilância e o controle são constantes. Conforme Antunes e Maia (2018, p. 195),

ao navegar os usuários produzem informações que têm valor monetário, na medida em que essa informação é capturada pelos operadores do sistema. Estes, por sua vez, organizam tais dados por meio de algoritmos e lucram, mobilizando os usuários a acelerarem seus comportamentos de consumo, seja de bens físicos ou de dados, e a produzirem cada vez mais informações sobre si mesmos, o que permite, em tese, que a propaganda dirigida exerça maior controle.

¹¹ A empresa brasileira Grupo Globo está, desde 2015, entre as trinta empresas de mídias mais poderosas do mundo, ocupando a 17ª posição. Em primeiro lugar está o *Google*, seguida da *Walt Disney Company*. Para saber mais, acesse: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/05/1629787-google-lidera-ranking-de-30-maiores-empresas-de-midia-do-mundo.shtml> Acesso em: 25 maio 2019.

Deleuze (1992, p. 222, grifos do autor) já observava o fato de os indivíduos, na sociedade do controle, serem transformados em fragmentos ao ter afirmado que “os indivíduos tornaram-se ‘*dividuais*’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou *bancos*”. Os indivíduos divisíveis são agora fonte de informações para a indústria cultural que com o *Big Data* pode intensificar a venda de produtos e ter certa garantia de que serão comprados, pois como ressaltam Antunes e Maia, a novidade é que agora a propaganda é feita de forma dirigida a um público específico com base nos dados “[...] fornecidos pelos próprios usuários, dos seus perfis, preferências, gostos e desejos” (p. 195). Os dados coletados em tempo real e analisados de maneira inteligível permitem que empresas se utilizem de estratégias para desenvolver produtos e/ou serviços e fazer com que os mesmos sejam prontamente consumidos.

A coleta, o processamento e a utilização das informações no *Big Data* não são utilizados apenas para traçar perfis de compra, segundo Antunes e Maia (2018), as opiniões também são colhidas e quantificadas. Os autores chamam a atenção para o fato de que

na medida em que opiniões, ideologias e preconceitos são transformados em matemática ganham um grau de confiabilidade e naturalização capaz de suprimir o questionamento sobre o que fornecem, sobre como operam e sobre os efeitos que produzem. Com isso, as próprias opiniões e formas de pensamento são matematizados, incapazes de ir além do modelo que não apenas coleta informações, mas molda percepções e ideologias (ANTUNES; MAIA; 2018, p. 195).

A atual indústria cultural ao promover, segundo os pesquisadores, uma “vigilância ubíqua” se sofisticada em termos de expropriar dos consumidores sua capacidade de pensar sobre o que consomem, sobre a responsabilidade em relação às informações que fornecem e sobre o que é feito com suas opiniões. Mais importante que refletir acerca do próprio consumo e das informações fornecidas na rede é continuar consumindo por mais que esse consumo contribua para a perpetuação da estereotipia, do preconceito e da heteronomia.

O desenvolvimento técnico e tecnológico que permite a produção de novas mercadorias e a vigilância sobre os seus consumidores já havia sido denunciado por Horkheimer e Adorno (1985) quando eles discutiram a transformação da cultura, entendida como uma esfera relativamente autônoma, em indústria cultural. Para os pensadores, a cultura passou a ser produzida se assemelhando ao princípio industrial da fabricação e venda de mercadorias massificadas. Segundo Lash e Lury (2007), tal cultura que ainda não havia sido inteiramente dominada pelo princípio industrial funcionava, para os frankfurtianos, como

espaço de liberdade, de desenvolvimento da subjetividade humana, de crítica, de não-identidade e de resistência. Já, sob o domínio do princípio industrial capitalista, a cultura segundo os autores, deixa de ser superestrutura, pois os objetos culturais ao estarem presentes “[...] como informação, como comunicações, como produtos de marca, como serviços financeiros, como produtos de mídia, como serviços de transporte e lazer” (p. 4, tradução nossa)¹² tornaram-se onipresentes. Assim, no contexto da indústria cultural global, tais objetos estão sendo utilizados para coletar, armazenar, quantificar e tornar inteligíveis as informações fornecidas pelos consumidores via *Internet das Coisas* e *Big Data*. Desse modo, a cultura não funciona mais como símbolos e/ou representações, pois, “a cultura é tão onipresente que, por assim dizer, escapa da superestrutura e passa a se infiltrar, e então assumir, a própria infraestrutura” (p. 4, tradução nossa)¹³. A cultura passa a dominar tanto a política e a economia quanto o cotidiano; para os autores, a indústria cultural de Horkheimer e Adorno não faz mais a mediação pela representação, já que a mediação acontece agora pelas coisas. Como consequências dessa transformação “os bens tornam-se informativos, o trabalho torna-se afetivo, a propriedade torna-se intelectual, a economia, de forma geral, torna-se cultural” (p. 7, tradução nossa)¹⁴ e os meios tornam-se coisas, isto é, deixam de ter valor cultural. Ao tornarem-se coisas, a maneira como os indivíduos se relacionam com os meios vai de encontro com o “[...] mundo da operacionalidade, um mundo não de interpretação, mas de navegação” (p. 8, tradução nossa)¹⁵. Um mundo que passa a ser construído e consumido graças às informações fornecidas pelos consumidores cujo objetivo é, pela vigilância e pelo controle, perpetuar o modo de existência disseminado pela indústria cultural.

Se, outrora, a indústria cultural usurpava dos consumidores a capacidade de esquematizar, ou seja, o consumo acrítico das mercadorias enfraquecia a capacidade de criar representações simbólicas para interpretar a realidade, para relacionar os fenômenos sociais com os conceitos. Atualmente, conforme Lash e Lury (2007), a forma como a indústria cultural global realiza o trabalho do pensamento para o consumidor é por meio da chamada

¹² Citação no original: “*But in 2005, cultural objects are everywhere; as information, as communications, as branded products, as financial services, as media products, as transport and leisure services, cultural entities are no longer the exception: they are the rule*” (LASH; LURY, 2007, p. 4).

¹³ Citação no original: “*Culture is so ubiquitous that it, as it were, seeps out of the superstructure and comes to infiltrate, and then take over, the infrastructure itself*” (LASH; LURY, 2007, p. 4).

¹⁴ Citação no original: “*Hence goods become informational, work becomes affective, property becomes intellectual and the economy more generally becomes cultural*” (LASH; LURY, 2007, p. 7).

¹⁵ Citação no original: “*When media become things, we enter a world of operationality, a world not of interpretation but of navigation*” (LASH; LURY, 2007, p. 8).

“canibalização da esfera simbólica”, isto é, as imagens que, outrora, funcionavam como representações, agora, se transformam no real. Assim, o exercício de criar símbolos para interpretar a realidade fica a cargo das chamadas imagens hiperreais disseminadas pelas tecnologias digitais da indústria cultural global que além de pensar pelos próprios consumidores são responsáveis por fomentar modos de ser e de se comportar (LASH; LURY, 2007). Dessa maneira, é por meio da simulação que as imagens hiperreais fazem com que os consumidores evitem o esforço de elaborar a realidade pela criação de conceitos ao mesmo tempo que os transformam cada vez mais em imagens.

No contexto da indústria cultural global, o mundo virtual se transforma na realidade de fato. O solapamento do real acentua a sujeição e dificulta o estabelecimento de relações humanas que poderiam justamente fazer com que os consumidores da indústria cultural global percebessem as imagens hiperreais como produtos do trabalho humano e não como fetiches. Um dos exemplos que caracteriza o espírito desse tempo em que a vida virtual arrasta a vida real é a disponibilização das senhas nas chamadas zonas *Wi-fi* nos estabelecimentos comerciais e também nas residências. Se, outrora, os indivíduos se encontravam em lugares públicos como nas cafeterias para conversar sobre os mais diversos assuntos cotidianos, atualmente, a ida a esses lugares está mediada pelas tecnologias da indústria cultural, pela conexão à *internet*, portanto, estar *online* adquire mais sentido e prazer que viver a realidade mesma. Debord (1997, p. 139-140) já denunciava, na década de 1960, o fato de as possibilidades de encontro ser substituídas “[...] por uma alucinação social, uma ilusão de encontro”. Na era da indústria cultural global, as relações sociais ao serem mediadas pelas tecnologias digitais substituem cada vez mais o encontro real pelo virtual. O encontro sem a presença dessas tecnologias que coletam as mais variadas informações se tornou um momento de aborrecimento e tédio, pois é por meio dos ambientes virtuais das redes sociais que os indivíduos acreditam que os encontros acontecem de fato. Sendo assim, o real vai sendo arrastado pelo virtual enquanto a conectividade com os aparelhos digitais empalidece a existência humana e as possibilidades reais de encontro e comunicação.

A conectividade com as tecnologias digitais durante todo o tempo seja no trabalho e/ou nos momentos de lazer, se estende também para o período de sono considerando que muitos indivíduos acordam durante a noite para verificar mensagens ou acessar seus dados nos aparelhos celulares (CRARY, 2016). Embora o sono seja interrompido uma ou mais vezes para conectar-se à *internet*, de acordo com Crary, o sistema capitalista o entende como

uma afronta porque no momento em que se está dormindo não é possível produzir. Nas palavras do autor,

o sono afirma a ideia de uma necessidade humana e de um intervalo de tempo que não pode ser colonizado e nem submetido a um mecanismo monolítico de lucratividade. [...] A verdade chocante, inconcebível, é que nenhum valor pode ser extraído do sono (CRARY, 2016, p. 20).

O sistema capitalista, mesmo não conseguindo transformar o sono em mercadoria, não cessa de disseminar a ideia de trabalho sem intervalo assim como, por meio da atual indústria cultural, renova “[...] um estado de necessidades ininterruptas, sempre encorajadas e nunca aplacadas” (CRARY, 2016, p. 19). A indústria cultural ao operar no formato 24/7 (24 horas por dia, 7 dias por semana) insufla a demanda por comunicação e consumo sem limite e interrupção. Conforme o autor, os indivíduos se alinham cada vez mais

[...] a uma sequência de consumo contínua baseada em promessas de maior eficiência – a despeito da permanente postergação de todos os benefícios reais. O desejo de acumular objetos é secundário: o que está em jogo é a confirmação de que nossa vida, bombardeada de publicidade, acompanha os aplicativos, dispositivos ou redes disponíveis (CRARY, 2016, p. 54).

Quanto mais necessário se torna confirmar a própria vida utilizando as redes sociais, pois existir significa estar conectado 24/7, novas informações pessoais são fornecidas enquanto as relações de poder, de vigilância e controle são mantidas no capitalismo tardio. Dessa maneira, a afirmação de Crary (2016, p. 67) de que “o trabalho mais duradouro para a maioria das pessoas é elaborar sua relação com os dispositivos eletrônicos” corrobora o imperativo 24/7 como um modo de vida que se estrutura na diluição entre tempo de trabalho e descanso, na produtividade, no esvaziamento da linguagem e no empobrecimento da experiência formativa. Apesar da existência de contatos com outros indivíduos nas redes sociais, a relação com tais dispositivos eletrônicos tem dificultado a construção de relacionamentos interpessoais duradouros. Assim, quanto mais tempo se gasta para se propagar midiaticamente, mais facilmente se pode visualizar o isolamento ao qual o regime 24/7 sujeita os indivíduos.

Em um regime de produção e consumo 24/7, a necessidade de se difundir microeletronicamente transformando-se em imagem a ser propagandeada altera o modo como a concentração é exercitada. Se, para Türccke (2010b), o gesto de virar o copo de uma só vez contendo aguardente pode ser entendido como um golpe brusco investido contra o próprio

corpo na tentativa de amenizar a exploração vivida pelo operário no processo produtivo; a indústria cultural por meio do consumo ininterrupto das tecnologias digitais dispara incontáveis choques imagéticos golpeando de tal modo o indivíduo que ele se decompõe. A metralhadora audiovisual ao disparar os choques imagéticos atua no sentido de retirar dos indivíduos a capacidade de concentração, pois estando concentrados poderiam realizar o exercício de crítica em relação a tais choques. De acordo com TÜRCKE (2010b, p. 274),

a concentração é excitação ligada, é excitação traumaticamente cicatrizada, que se solidifica e se resfria em formas assentadas de recepção e de expressão, as quais finalmente se mostraram aptas a iniciar uma vida própria e a se sublimarem para a esfera mental de representações e conceitos.

Assim, para o pensador, a concentração é “um demorar mental com algo” e quanto mais complexo for o trabalho a que se está voltado, mais é exigido do indivíduo o exercício de concentração. Porém, na sociedade da sensação, a torrente de estímulos audiovisuais produz um novo tipo de concentração denominada por TÜRCKE (2010b) de distração concentrada. Essa nova concentração diz respeito à atenção que não consegue se fixar em nada em função do volume dos choques audiovisuais no aparato sensório que invadido por tais choques não consegue assimilá-los. A distração concentração é uma concentração difusa, pois “[...] de modo fulminante, o choque concentra a atenção num ponto, para poder triturar essa concentração através de incontáveis repetições. O meio de concentração é, propriamente, o meio de decomposição” (p. 266). A atenção se torna decomposta em vários “pedaços” que são direcionados para diferentes situações todas elas acontecendo concomitantemente a exemplo do ato de realizar uma leitura no computador enquanto se houve música, compartilha um vídeo e acessa a caixa de entrada do *email*. Para o pensador, onde a concentração “[...] falta não ocorre todo equilíbrio interno que me permite concentrar recepções, representações e pensamentos como *meus*, de forma que neles, e por meio deles, eu possa experimentar-me como ‘eu’” (p. 275, grifo do autor). Dessa forma, a exploração da concentração na sociedade excitada que é responsável pela fragmentação do indivíduo atualiza a discussão feita por Benjamin, na década de 1930, a respeito do esfacelamento da experiência.

Ao indagar se ainda era possível encontrar pessoas que sabiam narrar algo direito, Benjamin (2012b) entendeu que as transformações ocasionadas pelo desenvolvimento da técnica empobreceram a experiência. Segundo o frankfurtiano, o empobrecimento das experiências particulares e coletivas foi responsável pelo surgimento de um novo tipo de barbárie ocasionado pelo progresso da técnica que ao facilitar o trabalho da vida diária

dificultou a experiência. Benjamin assim se expressou sobre o progresso que teve como produto a incapacidade de experienciar algo: “ficamos pobres. Abandonamos, uma a uma, todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’” (p. 128). A experiência foi concebida pelo pensador como a capacidade de se voltar para o trabalho e se relacionar com ele de modo que o trabalhador conseguia imprimir sua marca no trabalho que realizava assim como era capaz de narrar o modo como o trabalho foi feito. Era a narrativa como “[...] uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 2012c, p. 221) que permitia que a experiência fosse transmitida para as gerações vindouras. Entretanto,

é a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012c, p. 213).

No contexto da sociedade excitada que altera a maneira como a concentração se realiza, a troca de experiências é cada vez mais dificultada porque os choques audiovisuais trituram a concentração necessária para experienciar algo e para assimilar o que está sendo narrado. Além disso, a compulsão à ocupação observada por Türcke (2010b), isto é, a necessidade de estar sempre ocupado com a tarefa de se propagar midiaticamente ou, para usar uma expressão de Crary (2016), estar conectado 24/7, distancia o indivíduo do intercâmbio de experiências, pois, para Benjamin (2012c, p. 221), “o tédio é o pássaro onírico que choca os ovos da experiência”.

Em tempos de excitação audiovisual 24/7, o empobrecimento da experiência pode ser facilmente visualizado no contexto educacional das escolas e das universidades, haja vista o recrudescimento da distração concentrada como produto de uma cultura que desloca a função que a palavra exercia, qual seja, compreensão do mundo e formação do pensamento, para as imagens. O enfraquecimento da experiência pode ser verificado nos sintomas da distração concentrada que decompõe o exercício do pensamento de alunos e professores criando, conforme Türcke (2010a), uma incapacidade cada vez mais visível de ler e escrever. Segundo o pensador,

jornais tornam-se cada vez mais “apelativos”, quer dizer, mais fracos em textos e mais ricos em imagens, e a criação de livros arrasta-se no encalço. Também os olhos acadêmicos tornam-se cada vez mais carentes de condução por um *layout* jeitoso; necessitam cada vez mais de um parágrafo aqui, um gráfico ali, uma figurinha lá, a

fim de ainda suportar em geral a decodificação de caracteres. Às silenciosas suposições de todo o *design* de escrita cabe que quase ninguém tem mais a concentração e resistência para ler um texto desde a primeira até a última página linha por linha (TÜRCKE, 2010a, p. 309).

Como o exercício da leitura e da escrita se tornou insuportável diante do fascínio exercido pelas imagens hiperreais da indústria cultural global, a construção do diálogo e do pensamento como suportes necessários para a compreensão de si e do mundo se enfraquece diante do excesso de tais imagens, pois a palavra assim como as imagens já não apresenta mais densidade. Sibilia (2012) corrobora a compreensão de Türcke (2010a) sobre o esfacelamento da palavra diante da imagem ao asseverar que

em sintonia com a banalização e a saturação imagética, as palavras também não amarram nem decantam, não chegam a consolidar significação em quem as profere nem em quem as escuta. [...] Em seu excesso sem densidade, tanto as imagens como as palavras se mostram impotentes para desacelerar esse fluxo ou para lhe dar coesão: não conseguem se condensar em diálogo nem em pensamento (SIBILIA, 2012, p. 86).

O enfraquecimento da capacidade de realizar experiências, denunciado por Benjamin (2012b; 2012c), aparece também naquilo que Türcke (2010b) e Sibilia (2012) observaram em relação ao modo de realizar a leitura na contemporaneidade. A chamada leitura *zapping* faz com que o leitor atue de maneira automatizada tal como se troca de canais diante da televisão. O leitor que pratica esse tipo de leitura se assemelha ao ouvinte observado por Adorno (1999) que pelo caráter fetichista da música não consegue realizar uma audição concentrada. Assim como o ouvinte não ouve a música de fato, o leitor *zapping* é incapaz de conseguir narrar o que foi lido. A leitura *zapping* é contrária ao trabalho demorado e detido que exige concentração e permite a experiência. Como lembra Sibilia, “[...] ler e escrever são atividades aparentadas com o artesanal, como esculpir ou trabalhar o barro, como costurar ou tecer. Para realizá-las, é preciso exercer certa pressão contra os ritmos da atualidade” (p. 73).

A atualidade exige, entretanto, o acesso ao maior número de informações possíveis para estar, conforme Türcke (2016, p. 61), sempre atualizado, pois se entende que “[...] quanto mais coisas a pessoa consegue executar ao mesmo tempo, mais versátil ela se torna e mais tempo consegue poupar”. O *up to date* expressa a atualidade da semiformação em tempos de sociedade excitada uma vez que o indivíduo busca simultaneamente informações em diferentes locais sobre assuntos diversos utilizando-se, para tanto, as tecnologias digitais sem se preocupar com o que está sendo consumido. Conforme explica Adorno (2010, p. 33),

“a experiência [...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações”. No contexto da disseminação dos choques audiovisuais, das imagens hiperreais e do consumo 24/7, o *up to date* atualiza a semiformação e deturpa a memória.

A distração concentrada como fenômeno da semiformação já é fruto de uma cultura que graças à “banalização e à saturação imagética” produz cotidianamente o chamado déficit de atenção (TÜRCKE, 2016). Conhecido pela sigla TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), a desatenção que, geralmente, se manifesta acompanhada de uma inquietação motora tem acometido milhares de crianças e adolescentes por todo o mundo e comprovado que a capacidade de concentração tem se diluído com a crescente disseminação das tecnologias digitais. Essa dificuldade de concentração é discutida por Türcke como resultado da privação de uma atenção que antes de ser dada pela família à criança foi dirigida para as telas dos aparelhos tecnológicos. O pensador assim se expressa sobre a percepção da criança quando a atenção dos pais que deveria ser dirigida para ela, se volta para as tecnologias digitais,

[...] e quando olha para onde a mãe dirige o olhar, não há nada que a criança possa reter, a não ser uma fomalha de desassossego audiovisual, que lhe é incompreensível, uma estimulação dos sentidos bruxuleante, que não se estabiliza na unidade de significação de uma coisa. Esse absurdo é o objeto da atenção materna, do qual, no entanto, a criança permanece excluída. A fomalha do desassossego se lhe escapa e, com isso, arranca-lhe a atenção da mãe (TÜRCKE, 2016, p. 74).

A “fomalha de desassossego audiovisual” não permite à criança o exercício de retenção necessário para que haja um entendimento sobre aquilo que é objeto da atenção da mãe. A atenção que a mãe, por exemplo, no momento da amamentação deveria dar à criança, mas é voltada quase que inteiramente para a tela do aparelho celular, será, posteriormente, buscada pela criança no mesmo aparato tecnológico: “[...] as crianças buscam nas máquinas uma tranquilidade que vivenciaram de modo difuso, ainda pré-objetal, fantasmagórico em certo sentido, e mesmo assim marcante como motivador de sua intranquilidade” (TÜRCKE, 2016, p. 77).

O exercício de retenção é, para Türcke (2016), tão fundamental quanto a dosagem que se deve determinar para a criança quando está diante da televisão, do computador e/ou do aparelho celular conectado ou não à *internet*. A retenção é essencial para o processo de constituição da concentração, sem ela os indivíduos são incapazes de suportar a própria

atenção (TÜRCKE, 2016). Uma das exigências da retenção é o tempo necessário para o descanso mental – cada vez mais explorado em tempos de capitalismo 24/7 – que deve ser vivenciado pelas crianças, adolescentes e adultos de modo a se recuperarem do trabalho árduo que é pensar para se por novamente em condições de fazê-lo. A retenção é imprescindível para a construção do conhecimento, por conseguinte, para a produção da cultura (TÜRCKE, 2016). Nesse contexto em que a cultura do déficit de atenção por meio das tecnologias digitais da indústria cultural promove a distração concentrada, TÜRCKE salienta a necessidade de fazer com que as crianças sejam capazes de “[...] imergir em alguma coisa, de modo a se esquecer de si mesmas, mas justamente tendo nisso uma noção do que seria o tempo preenchido” (p. 86). Fazer com que as crianças e os adolescentes consigam se voltar para os objetos com que entram em contato, seja um livro, um poema, um filme ou uma música é a tarefa educacional mais urgente, pois cada vez mais alunos e professores “não conseguem concentrar-se em qualquer coisa, demorar-se em algo, construir uma amizade, perseverar num jogo comum; [...] começam tudo o que é possível e não terminam nada” (TÜRCKE, 2010a, p. 309).

Dessa maneira, as mercadorias tecnológicas da atual indústria cultural que contribuem para que os indivíduos não mais se retenham tem alcançado o espaço das salas de aulas desde a educação infantil até o ensino superior e transformado a produção do conhecimento e a relação entre professores e alunos. Os *smartphones* conectados à *internet*, os computadores, os *tablets*, os projetores multimídia e as lousas digitais passaram a fazer parte das situações de ensino e aprendizagem e conquistado, sobretudo a atenção dos alunos. De acordo com TÜRCKE (2010b, p. 267),

a tela, o grande recheio do tempo livre, penetrou profundamente, por meio do computador, no mundo do trabalho; a coordenação de processos inteiros de produção e administração perpassa por ela, de tal modo que se apresenta como o instrumento de ensino do futuro.

Discutir as tecnologias digitais disseminadas pela indústria cultural significa ao mesmo tempo sublinhar seu potencial formativo sem perder de vista os efeitos deletérios causados por elas no contexto de uma cultura que dificulta a concentração ao explorá-la 24 horas por dia, 7 dias por semana. Segundo Crary (2016, p. 130), se as mídias eletrônicas “[...] não estão a serviço das relações já existentes, forjadas a partir de experiências e proximidade compartilhadas, elas irão apenas reproduzir e reforçar as segregações, a opacidade, as dissimulações e o interesse próprio inerentes a seu uso”. Para o autor, se o que se deseja é a

transformação da sociedade capitalista atual, tais mídias são úteis desde que estejam subordinadas a lutas, movimentos e encontros que acontecem na realidade de fato. No caso do Brasil, se, por um lado, as redes sociais têm mobilizado estudantes e profissionais da educação na luta contra os cortes orçamentários realizados pelo atual governo Bolsonaro que comprometem drasticamente o funcionamento das universidades e institutos federais públicos, o ensino, a pesquisa e a extensão, enfim, a qualidade da educação pública, gratuita, obrigatória e laica; por outro lado, as mesmas redes sociais são usadas para organizar movimentos que defendem a militarização das escolas, o armamento da população civil, o desmatamento e a invasão de terras indígenas o que tem causado o genocídio das populações negras, pobres, indígenas, LGBTQIA, a exploração das riquezas naturais, o preconceito, enfim, o esclarecimento totalitário. Desse modo, as tecnologias digitais podem tanto auxiliar o processo de emancipação humana, a luta por direitos sociais, o desenvolvimento do pensamento crítico e a aproximação entre professores e alunos no que se refere à aprendizagem, à experiência compartilhada e ao entendimento e à elaboração de novos conceitos; quanto contribuir para a promoção da heteronomia, do pensamento autoritário, do preconceito e dos casos de violência escolar como aqueles praticados pelos alunos contra professores.

A discussão sobre a contradição imanente à técnica e às tecnologias digitais da atual indústria cultural é fundamental para a compreensão e análise crítica das recentes práticas de agressão de alunos contra professores. A cultura digital tem sido responsável pelo recrudescimento das agressões virtuais em que os alunos com o auxílio das tecnologias digitais agridem e humilham seus professores tanto na sala de aula quanto no ciberespaço. De modo a entender o fenômeno do *cyberbullying*, a próxima seção apresentou e discutiu o Ensino Médio brasileiro, sobretudo os modos como as tecnologias digitais estão sendo pensadas nesse nível de ensino em que as referidas agressões são cada vez mais comuns.

4 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INDÚSTRIA CULTURAL

Esta seção apresentou e discutiu o Ensino Médio brasileiro buscando caracterizar a última etapa da Educação Básica em que as agressões de alunos contra professores são cada vez mais frequentes. A primeira subseção discutiu a influência das instituições e agências estrangeiras sobre as políticas educacionais brasileiras que tem como objetivo fomentar a

produção de capital humano pela educação pública. Além disso, foram apresentadas as principais características do Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 assim como as reformulações mais relevantes que foram realizadas nos últimos anos nessa modalidade de ensino, notadamente aquelas ocorridas nos Governos Lula-Dilma (2003-2016) e Temer (2016-2018). A segunda subseção discutiu o Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) publicadas em 1998 e em 2012. Para tanto, argumentou-se que tais Diretrizes endossam a produção de capital humano ao propor a chamada formação por competências, nos anos de 1990, revitalizada pela ideia de educação integral expressa no documento de 2012. A terceira e última subseção discutiu a presença das tecnologias digitais da atual indústria cultural no Ensino Médio, a (in)existência de orientações sobre o uso pedagógico de tais tecnologias na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas atuais DCNEMs assim como sua proibição e/ou restrição nas salas de aula brasileiras.

4.1 O Ensino Médio e suas reformulações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Lei n. 13.415 de 2017

As transformações nas áreas da economia, da política, da ética, da ideologia, da cultura e da teoria caracterizaram as últimas décadas do século XX e o início do presente século. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 94),

no plano mais profundo da materialidade das relações sociais está a crise da forma capital. Depois de uma fase de expansão com ganhos reais para uma parcela da classe trabalhadora, particularmente nos países que representam o núcleo orgânico e poderoso do capitalismo, o sistema entra em crise em suas taxas históricas de lucro e exploração. A natureza dessa crise o impulsiona a um novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro.

Para os autores, com o objetivo de solucionar a crise do capitalismo que se instalara no final do século XX as noções de globalização, qualidade total, empregabilidade, Estado mínimo e sociedade do conhecimento ganharam cada vez mais importância para justificar a urgência de promover reformas no aparelho do Estado bem como nas relações de trabalho capitalistas.

Dessa forma, a organização do trabalho e das relações trabalhistas, desde a década de 1970, sofreu alterações consideráveis cujo objetivo era reorganizar a produção capitalista

como resposta à crise do chamado capitalismo fordista tendo as tecnologias da informação e da comunicação um papel decisivo nessa reorganização (ZAMORA, 2018). Tais tecnologias, segundo Zamora, produziram “[...] por um lado, uma redução geral da demanda de força de trabalho e, por outro, fizeram crescer a dualização do mercado de trabalho entre empregos altamente qualificados e bem remunerados e empregos pouco qualificados, precários e mal remunerados” (p. 346). O autor explica que as mudanças ocorridas na organização e nas relações de trabalho mediante a intensificação da presença das tecnologias, principalmente da robótica, da informática e da microeletrônica provocou o surgimento de um novo tipo de subjetividade em meio à crise do capitalismo denominada de eu empresário. Para Zamora, o termo eu empresário tem como características a “[...] criatividade, flexibilidade, responsabilidade individual, conscientização de riscos e orientação ao intercâmbio comercial em todas as áreas da vida e não apenas no âmbito de trabalho” (p. 349). Orientado, pois, pela competitividade e pela produtividade, o eu empresário precisa gerir e otimizar a si próprio. Para tanto, utiliza-se da “[...] ideologia pedagógica da aprendizagem contínua e autodirigida” (p. 349). Desse modo, não é por acaso que as instituições e agências financeiras internacionais¹⁶ têm se interessado tanto pela educação pública, pois ela é capaz de produzir conhecimentos, habilidades e atitudes voltados para a realização do trabalho capitalista, ou seja, a educação é capaz de produzir valor econômico.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), a década de 1990 pode ser entendida como um período que marca a participação de instituições internacionais na educação brasileira com o objetivo de ajustar os sistemas educacionais de acordo com as exigências e demandas da nova ordem do capital. Por um lado, o volume de assessorias técnicas e produção documental realizado por tais instituições nesse período confirma o interesse do capital pela educação; por outro lado, estão “[...] as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis” (p. 97). Um exemplo é o processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos anos de 1990 que foi marcado pelo conflito entre dois modelos de educação, a saber, um, alinhado aos interesses do capital, o outro, que defendia a formação integral dos estudantes. A educação brasileira é, portanto, campo de disputa, já que, de um lado, há o interesse de produção do chamado capital humano

¹⁶ Dentre essas instituições se destacam: o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

que visa o desenvolvimento e a manutenção da ordem econômica capitalista e, de outro lado, a luta pela educação pública integral e humanista não direcionada aos interesses de mercado.

A ideia de formação humana que se baseia no investimento em capital humano é orientada pelas necessidades de mercado e tem como finalidade educar os indivíduos para a produtividade, eficiência e flexibilidade. O investimento em capital humano, para Motta e Frigotto (2017, p. 358),

ênfatisa os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Por se articular diretamente com a formação da força de trabalho, o processo de formação humana fica restrito à educação de mão de obra especializada que, segundo os autores, no caso do Brasil, é vendida a um baixo valor. Para os pesquisadores, se, no período nacional-desenvolvimentista, a necessidade de investir em capital humano era fundamental para o projeto de modernização da nação brasileira; atualmente, na era da globalização neoliberal, investe-se em capital humano para aumentar a “[...] competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358). Nesse contexto, o indivíduo precisa ser um empreendedor de si mesmo devendo administrar, otimizar e maximizar sua própria imagem e seu valor no mercado de modo que não pereça em termos midiáticos e empregatícios. Pode-se dizer que o eu empresário vai, assim, se transformando num ideal de formação à medida que a educação brasileira tem se pautado pela mensurabilidade e pelo rendimento econômico capaz de produzir mais capital.

As políticas educacionais, por sua vez, vão sendo influenciadas pelas instituições e agências financeiras estrangeiras que realizam pareceres e relatórios técnicos indicando princípios e diretrizes para a educação brasileira e que, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) contam “[...] com a participação ativa, anuência e colaboração das autoridades locais”. Uma dessas instituições que tem influenciado consideravelmente as políticas educacionais brasileiras, principalmente em função da aplicação de avaliações a estudantes e professores e que conta com o aval do Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é a OCDE. O Brasil criou seu próprio modelo de avaliação em larga escala baseado nas avaliações feitas por essa instituição estrangeira.

Com o objetivo de promover o crescimento econômico por meio da cooperação entre os países membros¹⁷, a OCDE, desde sua criação em 1960, “[...] colocou no mais alto de sua agenda político-econômica a questão da expansão e reforma dos sistemas educacionais” (ZAMORA, 2018, p. 353). Já na “Conferência política sobre crescimento econômico e investimento em educação” realizada em Washington em 1961, essa instituição lança o *slogan* “aprender a aprender” que se relaciona com o conceito de competência “[...] no sentido da capacidade de se adaptar a ambientes em mudança, processamento de informações e esquemas de pensamento flexível” (ZAMORA, 2018, p. 353). O “aprender a aprender” é o lema do empreendedorismo do eu, pois é por meio da aprendizagem permanente que o indivíduo gerencia a si próprio. Isso significa dizer que para empreender a si mesmo é preciso desenvolver habilidades interpessoais como “[...] motivação, resiliência, capacidade de realização, disposição para o relacionamento, criatividade, capacidade de inovação, pensamento e comportamento empresarial, inteligência holística, aptidão para aprender, capacidade de cooperação e trabalho em equipe e gestão do tempo.” (ZAMORA, 2018, p. 356).

Com o mesmo objetivo da OCDE, ou seja, produzir valor econômico por meio da educação pública, o Banco Mundial e a UNESCO, entre 1993 e 1996, produziram o chamado Relatório Delors via “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”. Coordenada pelo economista francês Jacques Delors, o Relatório realizou um diagnóstico do contexto mundial de interdependência e globalização fazendo, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99),

recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média.

Uma das principais orientações do Relatório Delors é a necessidade de uma educação continuada que tem como princípio a aprendizagem ao longo de toda vida e que se apoia em quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e

¹⁷ Os países membros são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Peru, Polônia, Portugal e Reino Unido. Segundo informações contidas no sítio eletrônico do Ministério da Educação, o Brasil, apesar de não ser um dos países membros “mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação”. Confira mais em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde> Acesso em: 08 jun. 2019.

“aprender a ser”. No caso do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCNs, criados na época do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que tinha como tarefa orientar o trabalho dos professores da educação básica de modo que eles desenvolvessem nos alunos certas habilidades pelo contato com as disciplinas curriculares foi fortemente influenciado por tais pilares. Isto é, os professores se orientariam pelos PCNs para desenvolver nos alunos o prazer pela investigação e (re)construção do conhecimento, a superação da dicotomia entre teoria e prática, a convivência harmoniosa com os indivíduos e com a natureza e o desenvolvimento da sensibilidade e responsabilidade pessoal. Essas aprendizagens tinham como pano de fundo o desenvolvimento de habilidades como a cooperação, o trabalho em equipe, a administração de conflitos, a proatividade, dentre outras; logo, habilidades condizentes com o trabalho no capitalismo neoliberal que se fortalecia em meio ao advento das tecnologias da informação e da comunicação. Esses pilares se entrelaçam de tal modo que se pode resumi-los no *slogan* “aprender a aprender” lançado pela OCDE em 1961.

Pode-se dizer que a OCDE exerce influência na educação dos países membros assim como dos chamados parceiros-chaves – caso do Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul – principalmente, por meio da coordenação do Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES, sigla em inglês) criado em 1988. Por meio da produção de dados estatísticos e de indicadores educacionais com a finalidade de formular políticas públicas para melhorar a educação nos países membros e também nos parceiros-chaves foram criadas duas avaliações de larga escala: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, sigla em inglês) e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, sigla em inglês). No Brasil, ambas as avaliações são aplicadas pela OCDE com o apoio do Inep. Enquanto o PISA avalia, a cada três anos, estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária de 15 anos de idade por meio das áreas de Leitura, Matemática e Ciências; a TALIS está voltada para os professores e tem como objetivo levantar informações a respeito do ambiente de ensino e das condições de trabalho docente. O Brasil construiu um sistema de avaliação em larga escala que se baseia no PISA e na TALIS cujas avaliações são as seguintes: a) Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) composto por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); b) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); c) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

As avaliações em larga escala aplicadas aos alunos e aos professores influenciam o processo de formação docente. Sobre tal influência, Maués (2011, p. 84) assevera que

a OCDE centra a política docente em salários diferenciados, estabelecidos por um suposto mérito mensurado por meio de avaliações externas. Ao mesmo tempo a formação se flexibiliza desde a exigência de ingresso, ao próprio percurso formativo, sendo a educação a distância e em serviço aquela que parece atender mais e rapidamente à demanda por professores.

Assim, é exigido dos professores atingir as metas de aprendizagem estabelecidas pela OCDE para que as instituições de ensino não deixem de receber recursos como forma de penalizá-las pelo baixo desempenho. Ou seja, a necessidade de atingir um determinado padrão de desempenho faz com que as instituições de ensino se alinhem à lógica de produção capitalista baseada na eficiência produtiva. Além disso, os próprios salários dos professores estariam condicionados a sua capacidade produtiva que se refletiria no desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala. Segundo Bastos (2015), a formação de professores nesse contexto de eficiência produtiva vai fomentar a criação de políticas de formação docente no Brasil por meio dos cursos de educação à distância no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) via Universidade Aberta do Brasil (UAB) criados no Governo Lula (2003-2010). Ao analisar as políticas educacionais brasileiras para a formação de professores, Gatti (2008, p. 63) ressalta a necessidade de questionar

[...] se na ordem dos valores, apenas os materiais e econômicos devem prevalecer nas perspectivas educacionais. Onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo?

Na contramão de um trabalho educativo que visa uma formação mais humana e crítica defendida por Gatti (2008), a formação docente vai sendo, gradualmente, mercantilizada enquanto as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas lucram alto. Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2017¹⁸ realizado pelo Inep, 87,9% das instituições de educação superior são privadas tendo participação de 75,3% no total de matrículas de graduação enquanto a rede pública participa com 24,7%. Quando se analisam os dados referentes à formação docente é possível verificar que o típico aluno dos cursos de graduação

¹⁸ Censo Escolar da Educação Superior Ano 2017: Notas estatísticas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf Acesso em: 08 jun. 2019.

a distância cursa o grau acadêmico de licenciatura, já na modalidade presencial esse estudante cursa o bacharelado. Conforme assinala Pucci (2017, p. 333), “[...] a educação superior brasileira se transformou em um negócio altamente rentável e comercializável”. Dessa forma, a mercantilização da educação superior tem contribuído para que os cursos de formação de professores sejam realizados de maneira aligeirada e distanciada das escolas transformando as instituições privadas de ensino superior em verdadeiras fábricas de diplomas.

Para atender as necessidades do trabalho e das relações de produção capitalistas neoliberais de modo a promover o investimento em capital humano, os currículos escolares precisam se tornar flexíveis, fragmentados e pragmáticos enquanto “os professores são chamados a abandonar seu papel tradicional como transmissores de conteúdos, que os alunos podem ‘baixar’ eles mesmos, e se tornam *managers* ou *coaches* de processos de aprendizagem autogerenciados” (ZAMORA, 2018, p. 358). Enquanto os professores se tornam orientadores do processo de aprendizagem de seus alunos, estes, de acordo com Zamora, “[...] devem aprender a se autogovernar como ‘capital humano’, administrar-se como mercadoria, autogerenciar-se a serviço do processo de valorização capitalista” (p. 358). Conforme o autor, a eles é oferecida uma educação supostamente não diretiva, pois podem avaliar e criticar o processo de ensino e aprendizagem sem, contudo, realmente decidirem sobre os conteúdos curriculares e sobre o sentido e a finalidade do próprio sistema educacional. Para Zamora (2018, p. 359, grifos do autor),

a contradição original da pedagogia moderna entre uma orientação para a autonomia e a emancipação, por um lado, e para a adaptação e a submissão à ordem existente, por outro, acabou se resolvendo em uma síntese perversa: *o empoderamento para a adaptação*. Gradualmente, os alunos deixam de se ver como futuros “cidadãos” e são transformados em “clientes”. Assim, o caráter das instituições educacionais aproxima-se lenta, mas inexoravelmente, das empresas de serviços.

Se a educação, conforme Adorno (2010), é ao mesmo tempo adaptação e autonomia; a educação que tem como objetivo a produção de mais capital humano mantém os indivíduos bem presos ao momento da adaptação. Na verdade, para Zamora (2018), em tempos de capitalismo neoliberal, a educação vem contribuindo para que os indivíduos se empoderem para se ajustarem ainda mais àquilo que lhes tolhem a autonomia, ou seja, o trabalho capitalista estranhado. Assim, o aluno é transformado em cliente, o professor em *coach* e, no enalço, as escolas e as universidades vão se metamorfoseando em empresas de prestação de serviços. Para Chauí (2003), a universidade deixa de ser entendida como instituição social

para se transformar em organização prestadora de serviço o que significa “[...] a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado”¹⁹ (p. 6). O fato de a universidade deixar de ser uma instituição social passando a ser vista e gerida como uma organização social faz com que a docência perca aquilo que lhe caracteriza, isto é, a formação humana (CHAUÍ, 2003). O entendimento da universidade como organização prestadora de serviços contribui, assim, para a mercantilização do ensino superior e para a transformação do conhecimento científico em matéria-prima a ser utilizada pelos setores produtivos (SILVA JÚNIOR, 2017). Na verdade, não apenas o trabalho docente se torna uma mercadoria, mas o próprio professor. Nesse contexto, a educação no capitalismo neoliberal que é fomentada pelas avaliações em larga escala de alunos e professores cuja finalidade não é a melhoria da formação e das condições de trabalho, mas a produção de capital humano torna-se depravada, pois a humanização dos indivíduos via aquisição do conhecimento é corrompida pelos interesses do capital. Nas palavras de Zamora (2018, p. 359), quando a educação “[...] não busca mais a humanização do mundo, o ‘valor’ de educar desaparece”.

Como se sabe, o processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDBEN, foi influenciado pelas instituições e agências financeiras que entendem a educação como geradora de valor econômico, notadamente no que se refere ao Ensino Médio. O projeto de educação que tinha como objetivo produzir capital humano por meio da educação pública e que buscava aprovação em tal Lei já era questionado desde a década de 1980. Conforme Ferretti (2016, p. 80),

¹⁹ O “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras”, conhecido como “Future-se”, lançado em julho/2019 pelo atual Governo Bolsonaro, é um exemplo da política econômica neoliberal capitalista no sentido de buscar privatizar as universidades e institutos públicos federais. Apesar de a adesão ao Programa ser voluntária, tem como ideia principal a contratação de Organizações Sociais com o objetivo de atuar, principalmente, em dois sentidos: na gestão de recursos e na execução de planos de ensino e pesquisa. Diversas universidades e institutos federais lançaram nota de repúdio ao “Future-se” por entenderem que tal Programa ao estimular a captação de recursos privados para as IES públicas não define claramente as atribuições e limites dessas Organizações Sociais assim como representa uma ameaça à autonomia universitária e ao trabalho docente. Tal como em um dos cartazes elaborado por universitários na manifestação do dia 13 de agosto de 2019, conhecida como Terceiro Tsunami da Educação, o “Future-se” pode ser assim resumido: “Sucateia-se, Desmonta-se, Privatiza-se, Lucra-se”. Para maiores informações, acesse: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/13/politica/1565649573_655949.html?%3Fssm=FB_BR_CM&hootPostID=7c9b8f7260995b6d5a5d1a023ea184a3&fbclid=IwAR2v5NWw2UMykVNwJrLucJY6oeVnQiGgk04SaG2itRwkWKDHBugkMs-HQRY Acesso em: 31 ago. 2019.

[...] a educação que vinha sendo oferecida a crianças e jovens já era objeto de questionamento, não apenas pela questão da dualidade do ensino oferecido. Dois outros aspectos ganharam evidência nas décadas de 1970 e 1980, quais sejam, os processos de discriminação de origem social presente no sistema escolar desde sua constituição e a crítica das conexões entre a educação e o desenvolvimento econômico.

Segundo o autor, as críticas à dualidade da educação que estava sendo ofertada eram provenientes do esgotamento da ditadura militar, da esperança de democratização do país e das pesquisas realizadas durante as décadas de 1970 e 1980 nas universidades brasileiras sobre a teoria do capital humano e sobre as relações entre educação e trabalho pensadas por Marx e Gramsci. Tais pensadores denunciavam o oferecimento de uma educação voltada para os filhos da classe trabalhadora que deveriam aprender os conhecimentos técnicos necessários, além da disciplina e da obediência, para a realização dos trabalhos industriais ao passo que o ensino universitário era reservado aos filhos da burguesia.

Marx (2011a, p. 85) em “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, da Associação Internacional de Trabalhadores”, publicadas em 1868, definiu a educação da seguinte maneira:

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

A educação foi então concebida por Marx (2011a) como sendo o entrelaçamento de três dimensões indissociáveis, a saber: a intelectual como produto do conhecimento científico e da cultura; a corporal como resultado do desenvolvimento físico e a tecnológica como produto da aquisição de conhecimentos e princípios necessários ao trabalho industrial. A educação tecnológica foi entendida pelo pensador como sinônimo de educação politécnica em que as escolas deveriam oferecer para as crianças e adolescentes de nove a dezoito anos de idade “[...] um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica” (p. 85). A formação politécnica deveria, no entendimento de Marx (2011a), compensar os inconvenientes advindos do processo de divisão do trabalho que impede o alcance de um conhecimento mais aprofundado pelos trabalhadores acerca do ofício que desempenham. A concepção de educação marxiana teve como preocupação a formação da classe operária de modo que tal classe tomasse consciência dos “[...] efeitos de um sistema social que degrada o operário até o ponto de transformá-lo em um simples instrumento de

acumulação de capital e que fatalmente converte os pais em mercadores de escravos de seus próprios filhos” (p. 84). Sendo assim, a elaboração do conceito marxiano de educação envolvendo a dimensão “[...] intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (p. 86).

Gramsci (1976a), intelectual marxista, esclareceu que a cultura assim como a escola são privilégios da classe dominante e por ter entendido que todos deveriam ter acesso a tais privilégios, criticou o Estado que com o dinheiro pago por todos, inclusive, pelo proletariado na forma de impostos investia numa educação que estava voltada apenas para os filhos da burguesia. Enquanto estes podiam ingressar nas escolas de cultura média e superior porque dispunham das condições necessárias “[...] para poder dedicar tranqüilamente o tempo ao estudo e poder estudar seriamente” (p. 100), os filhos da classe proletária estavam inseridos nas escolas técnicas e profissionais que formavam apenas trabalhadores especializados. O pensador defendeu o direito de a classe proletária ingressar nas escolas de nível superior e nelas permanecer de modo que fosse possível se dedicar aos estudos e fazê-lo com comprometimento e seriedade. Conforme o intelectual marxista,

para o proletariado é necessário uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada (GRAMSCI, 1976a, p. 101).

A “escola desinteressada” proposta por Gramsci (1976a) seria uma escola humanista que ao entender os operários como homens e não como máquinas ofereceria uma educação contrária à orientação mecânica e ao pragmatismo voltado para produzir mão de obra especializada. A “escola desinteressada” teria como princípio educativo pedagógico o trabalho industrial. Nas palavras de Nosella (2014, p. 21), “[...] a escola de Gramsci é de natureza ‘desinteressada’, isto é, de formação humanista, não utilitária; que seu princípio educativo fundamental é o trabalho industrial moderno enquanto busca da liberdade de todos os homens”. A “escola desinteressada” trataria a cultura como um elemento fundamental para a educação dos homens e mulheres e se preocuparia com a liberdade humana, ao contrário das escolas técnicas e profissionais que ao invés de formar apenas instruídos. Ao fazê-lo, como observou Gramsci, tais escolas se transformavam em “[...] incubadoras de pequenos monstros avidamente instruídos para uma profissão, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme” (p. 101).

A concepção de escola gramsciana foi entendida como espaço de formação humanista, intelectual e “desinteressada” do trabalho meramente técnico-instrumental. Foi a chamada escola unitária desenvolvida, principalmente na obra “Cadernos do Cárcere”, especificamente no Caderno 12 intitulado “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”, escrito em 1932. Nas palavras de Gramsci (2001, p. 33), é uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. A escola unitária, segundo o pensador, seria capaz de promover novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não somente nas instituições escolares, mas em todo o âmbito social. A escola unitária era, pois, um projeto de educação revolucionário que transformaria o mundo do trabalho e a vida cotidiana fazendo com que a igualdade social e cultural pudesse ser experimentada por todas as mulheres e homens. De acordo com Nosella e Azevedo (2012, p. 33), “igualdade social e cultural significa a participação de todos os cidadãos na produção ‘desinteressada’ do saber, da ciência e da técnica e também no gozo dos elevados prazeres humanos, sobretudo das atividades culturais mais elaboradas e sofisticadas”. Nesse contexto, as concepções de escola pensadas por Marx e Gramsci deveriam fazer com que a ideologia capitalista que mascara as condições hostis de trabalho e da vida social, promovendo a fartura da burguesia à custa da produção da miséria da classe trabalhadora, fosse revelada pela classe proletária de modo que os proletários pudessem se tornar “[...] donos do vosso pensamento e da vossa ação, artífices diretos da história da vossa classe” (GRAMSCI, 1976b, p. 98).

A discussão a respeito da dualidade da educação brasileira conduziu entidades da sociedade civil a elaborarem uma proposta de Ensino Médio que “[...] tivesse por base a concepção da educação politécnica e da escola unitária formulada, respectivamente, por Marx e Engels (1983) e Gramsci (1979)” (FERRETTI, 2016, p. 81). Em entrevista à Revista *Pró-Posições* em 1990, Saviani comenta sobre o texto de sua autoria denominado “Contribuição à elaboração da Nova LDB: um início de conversa” (1988) que tinha como objetivo contribuir para que os educadores discutissem de modo mais sistemático a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Saviani (1990) explica que as propostas apresentadas pelo deputado Otávio Elísio em 1991 e depois por Jorge Hage, referendadas pelo seu texto compreendendo uma formação integral de caráter politécnico e unitário foi substituída pela aprovação do substitutivo do senador Darcy Ribeiro que perpetuava a dualidade entre Ensino Médio propedêutico e educação profissional técnica.

À promulgação da LDBEN/1996 que separava o Ensino Médio e a educação profissional seguiu-se a aprovação do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, que procurava regulamentar o disposto em tal Lei. No entendimento de Ferretti (2016, p. 81), “criaram-se, por essa forma, as condições para a instituição de um projeto educacional voltado para a formação dos sujeitos sociais adequados às formas flexíveis de organização do trabalho, não só como produtores, mas, também como consumidores”. Ramos e Frigotto (2017) também acreditam que a aprovação do Decreto n. 2.208/1997 tinha como intenção adequar a educação brasileira às exigências do mercado de trabalho produzindo o trabalhador flexível e eficiente. Para os autores, tal Decreto contraria a “[...] defesa da escola pública, gratuita, universal, laica e unitária” (p. 33).

Além do Decreto n. 2.208/1997, foram criadas, no governo FHC, as chamadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) em 1998 assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em 1999 com o objetivo de regulamentar o disposto na LDBEN/1996 acerca da formação em nível de Ensino Médio bem como da formação profissional técnica. Como discutido na próxima subseção, tais Diretrizes foram caracterizadas pela noção de formação por competências alinhadas a uma formação condizente com a mão de obra necessária ao mercado de trabalho capitalista neoliberal.

A LDBEN/1996 foi marcada, conforme Ramos e Frigotto (2017), por diversas resistências a exemplo do trabalho desenvolvido por professores e estudantes nos Programas de Pós-Graduação em Educação organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) que fomentaram a discussão sobre “[...] suas concepções e práticas político-pedagógicas, naquele momento (década de 1980 – CSC) já confrontadas pelo debate sobre a necessidade de superação da dualidade educacional com vistas ao projeto de educação unitária na perspectiva da politecnicidade” (p. 35). As resistências contra a aprovação da LDBEN/1996 fizeram com que o governo FHC enfrentasse dificuldades de materializar nas escolas o que essa Lei estabelecia,

[...] apesar das intensas atividades promovidas pelo MEC tendo em vista a formação continuada de professores, bem como a produção de orientações curriculares e material didático de apoio. Embora tivessem obtido adesões, no geral os professores tenderam a manter as práticas que vinham utilizando. De outro lado, o projeto educacional dos referidos governos (governos FHC de 1995 a 2002 – CSC) sofreu severas contestações por parte de educadores que se posicionavam contra a instrumentalização da educação em geral e não apenas da profissional tendo por referência os interesses dos setores produtivos (FERRETTI, 2016, p. 81).

Com a mudança de governo ocasionada em função das eleições em 2002 elegendo Luiz Inácio Lula da Silva como presidente, reformulações foram realizadas na LDBEN/1996 tendo em vista um projeto educacional que abarcasse os princípios e postulados da educação politécnica e da escola unitária. Segundo Ferretti (2016, p. 82),

os seminários nacionais voltados a professores e gestores do Ensino Médio e do Ensino Técnico, realizados pela então Secretaria do Ensino Médio e do Ensino Técnico (SEMTEC) do MEC em 2003, e a proposição e posterior aprovação do Decreto 5.154/2004 representam movimentos nesse sentido.

O referido Decreto estabelecia, entre outras disposições, que a educação profissional técnica de nível médio deveria ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio revogando, assim, o Decreto n. 2.208, de 1997. Entretanto, considerando as resistências da classe conservadora representadas pelas entidades educacionais da Confederação Nacional da Indústria (CNI), pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), pelas associações de empresários de ensino, de acordo com Ramos e Frigotto (2017, p. 42), o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, “[...] expressou um acordo de compromissos pelos quais aqueles interessados em manter a oferta de cursos nos moldes do primeiro decreto poderiam fazê-lo, ao mesmo tempo que se abria a possibilidade de se buscar a integração da educação profissional ao ensino médio”. Assim, na prática, o Decreto n. 2.208/1997 não foi inteiramente revogado e o Conselho Nacional de Educação “[...] ao invés de elaborar novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Técnico apenas atualizou as promulgadas em 1998 e 1999, mantendo seu espírito” (FERRETTI, 2016, p. 82).

De todo modo, segundo Ferretti (2017), a aprovação do Decreto n. 5.154/2004 fomentou discussões teóricas e políticas afinadas com a oferta da educação politécnica, unitária e omnilateral que deu origem à produção de textos como, por exemplo, o Documento-Base sobre a Educação Profissional de 2007 e o Programa Ensino Médio Inovador de 2009 cujo objetivo era sugerir “indicações teóricas e formas práticas” para a implementação do que estabelecia o mencionado Decreto. Além disso, foram realizados “[...] encontros e seminários com a finalidade de submeter à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) proposições de mudanças nas Diretrizes Curriculares, tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (p. 82) de modo a garantir a formação unitária de caráter politécnico.

Autores como Boito Jr. (2003), Paulani (2003) e Frigotto (2004) asseveram que o governo Lula (2003-2010) manteve a continuidade do modelo econômico capitalista

neoliberal do governo FHC (1995-2002) em detrimento da construção de um Estado de bem-estar social. Pode-se incluir também o governo Dilma (2011-2016) que investiu maciçamente dinheiro público na iniciativa privada, especialmente na área da educação com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que, segundo Lima (2012), configurou uma ameaça à construção do direito à educação profissional no Brasil. Isso porque tal Programa “[...] assim como o decreto n. 2.208/97, vem reforçar formas precárias de articulação do Ensino Técnico com o Ensino Médio, tanto na rede federal quanto nas estaduais”, pois “[...] a política educacional busca, no contexto da crise global, resolver a problemática da formação profissional para o mercado por meio da criação do mercado da formação” (p. 496). Todavia, segundo Moura e Lima Filho (2017), no período do governo Lula houve “avanços e contradições na área social”, notadamente na educação a exemplo das alterações na LDBEN/1996 acerca do Ensino Médio.

De acordo com o artigo primeiro da LDBEN/1996, a educação compreende “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). A educação é concebida, de acordo com o artigo segundo, como “dever da família e do Estado” e ao se inspirar nos princípios de liberdade e solidariedade tem como objetivo “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). De modo a alcançar tal objetivo, o artigo quarto estabelece que a educação escolar pública, a cargo do Estado, deverá ser ofertada da seguinte maneira:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
 a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1996).

Ou seja, de acordo com a referida Lei, a educação escolar compreende a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior. A Educação Básica tem como objetivo, de acordo com o artigo 22, o desenvolvimento do educando de modo que lhe seja assegurado “[...] a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” assim como a oferta de meios que possibilitem o seu progresso no trabalho e em estudos ulteriores (BRASIL, 1996). Para que a cidadania possa ser exercida como um direito é indispensável o acesso à escola pública e gratuita como instituição que

deve assegurar a formação e oferecer condições necessárias para que os estudantes possam dar continuidade aos seus estudos e inserirem-se no mercado de trabalho. A Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009, sancionada na época do governo Lula com vistas a assegurar o acesso ao Ensino Médio público alterou o artigo quarto da LDBEN/1996 ao estabelecer no inciso II do referido artigo “a universalização do ensino médio gratuito”. Ademais, tal Lei, alterou o inciso VI do artigo 10 da LDBEN/1996 passando a assegurar “o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 2009). No governo Dilma houve a ampliação da oferta de ensino obrigatório no que se refere à educação básica ao estabelecer, por meio da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, nove anos de estudos. Essa lei buscou ainda garantir a oferta de atendimento educacional gratuito e especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação preferencialmente na rede regular de ensino assim como o “[...] acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (BRASIL, 2013).

A LDBEN/1996 estabelece que o ensino obrigatório e gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade pode ser ofertado também, segundo o artigo sétimo, pela iniciativa privada. As instituições de ensino privadas são conceituadas nessa Lei, conforme os artigos 19 e 20, como instituições “[...] mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” enquadradas nas seguintes categorias: “particulares em sentido estrito”, “comunitárias”, “confessionais” e “filantrópicas” (BRASIL, 1996). Enquanto a União, conforme disposto no artigo nono, é responsável em termos de oferta de educação superior, cabem aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, como estabelecido nos artigos 10 e 11, respectivamente: “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38²⁰ desta Lei; [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (BRASIL, 1996). No que se refere ao Ensino Médio, objeto de estudo desta seção, o artigo 17 estabelece como sistemas de ensino relativos aos Estados e ao Distrito Federal todas as instituições de ensino que são “[...] mantidas pelo Poder Público estadual e Distrito Federal; as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal e as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada” (BRASIL, 1996).

²⁰ O artigo 38 da Lei n. 9.394/1996 define que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996).

Em termos de estruturação do Ensino Médio no que concerne ao tempo destinado às atividades escolares realizadas nas instituições de ensino públicas e privadas, o artigo 24 da LDBEN/1996 estabelece que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996). Porém, a Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, transformada na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sancionada pelo governo Temer (2016-2018), estabelece, ao acrescentar o parágrafo primeiro, que “a carga horária mínima atual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017). As principais mudanças em termos de “reestruturação” do Ensino Médio que estão dispostas na mencionada Lei dizem respeito à carga horária e à organização curricular.

Segundo Kuenzer (2017), o debate sobre o Ensino Médio em termos de flexibilização de projetos e práticas pedagógicas se acalorou nos últimos anos culminando em discussões que assumem duas posições distintas: de um lado, os setores privados (Instituto Unibanco, Fundações Ayrton Senna, Bradesco e Lemann e o Movimento Todos pela Educação) que “[...] defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida” (p. 333). De outro lado, os movimentos sociais e os intelectuais que se esforçam para construir um “[...] projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar” (p. 333). Não se pode negar a importância desse último projeto de educação, especialmente quando, na atualidade, a educação se volta para a produção de capital humano, todavia, algumas questões podem ser pensadas sobre ele, tais como: é possível promover uma educação que esteja realmente preocupada com os interesses e necessidades da classe trabalhadora de modo a formar indivíduos capazes de questionar e (re)criar o conhecimento, a cultura, a tecnologia e o trabalho no contexto da sociedade excitada descrita por Türcke (2010b)? Como esse projeto de educação lidaria com o desenvolvimento das habilidades interpessoais condizentes com a produção de capital humano já incorporadas nas escolas e universidades? Haveria possibilidade desse projeto de

educação formar indivíduos que consigam lidar criticamente com as tecnologias digitais da atual indústria cultural, ou seja, seria possível alfabetizar digitalmente tais indivíduos? Como a educação política poderia ser promovida nesse contexto em que a educação ao invés de fomentar a luta pelo fortalecimento do processo democrático tem como finalidade a adaptação dos indivíduos ao modo de trabalho capitalista?

Para Kuenzer (2017), o ponto central desse debate intelectual se refere à rigidez e flexibilidade, já que para o setor privado as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs/2012) que estão em vigor são consideradas rígidas “[...] uma vez que estabelecem um único percurso disciplinar e com excessivo número de componentes curriculares” (p. 333). Já para o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, de acordo com a autora, “[...] essa proposta fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012” (p. 333).

A edição da Medida Provisória nº 746, de 2016, pelo Governo Temer atendendo às solicitações dos setores privados no que diz respeito à flexibilização do currículo e da formação no Ensino Médio que culminou com a promulgação da Lei n. 13.415, de 2017, estabelecendo as novas diretrizes e bases para a formação neste nível de ensino extirpa do espaço de debate a discussão entre setores privados e entidades e intelectuais. Segundo Kuenzer (2017, p. 333-334),

a restrição ao debate e o tempo reduzido que transcorreu entre o estabelecimento da Comissão Especial (março de 2012) para realizar os estudos que subsidiariam o PL nº 6840 (2013, na versão inicial, e dezembro de 2014, na versão substitutiva), as edições da Medida Provisória (setembro de 2016) e da nova Lei (fevereiro de 2017) evidenciam o caráter autoritário das novas diretrizes, contrariando o movimento histórico pautado pela ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo, que caracterizou o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares até então em vigor.

De fato, a rapidez com que se deu a promulgação da Lei n. 13.415/2017 evidencia a despreocupação dada pelo Governo Temer à possibilidade de ampla discussão pela sociedade civil, incluindo, os próprios estudantes do Ensino Médio que se mostraram descontentes com a atual “Reforma” haja vista sua participação em defesa de um Ensino Médio que contemple as suas reais necessidades no que diz respeito à formação, à inserção no mercado de trabalho respeitando o tempo destinado à educação escolar, à continuidade dos estudos em nível

superior e ao direito de decidirem conjuntamente com os órgãos e entidades competentes sobre o processo formativo que desejam. Além de Kuenzer (2017), outros autores endossam as críticas a respeito de tal “Reforma”, tais como, Ferretti (2016), Ferretti e Silva (2017), Motta e Frigotto (2017), Ramos e Frigotto (2017), Krawczyk e Ferretti (2017), Simões (2017), Moll (2017), Moura e Lima Filho (2017), Lino (2017), Gonçalves (2017), Amaral (2017), Silva e Scheibe (2017).

Em termos de carga horária, como mencionado anteriormente, a Lei n. 13.415/2017 determina que as escolas públicas e privadas aumentem a carga horária diária em uma hora nos próximos cinco anos de modo que as atuais oitocentas horas anuais distribuídas ao longo de duzentos dias letivos sejam aumentadas para mil horas anuais passando de quatro para cinco horas diárias de estudos. Esse aumento da carga horária deverá ser realizado de tal modo que o ensino aconteça em tempo integral, ou seja, sete horas diárias de estudos ou mil e quatrocentas horas anuais. Para tanto, foi criada a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) cujo objetivo é apoiar a expansão da oferta de educação do Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas estaduais e do Distrito Federal mediante a transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação. Segundo o *site*²¹ do Ministério da Educação, tais recursos podem ser utilizados com os tipos de despesas discriminadas nos incisos I, II, III, V e VIII do artigo 70 da LDBEN/1996 com o objetivo de manutenção das escolas de Ensino Médio em tempo integral, a saber:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

Todavia, ao mesmo tempo que essa Política de Fomento foi criada aprovou-se a PEC 55/2016 (Emenda Constitucional n. 95/2016), apelidada de PEC do Teto dos Gastos Públicos e/ou PEC do Fim do Mundo por congelar por vinte anos investimentos públicos em diferentes áreas como educação, saúde e serviço social. Dessa forma, torna-se incoerente a ampliação da carga horária anual para o Ensino Médio a fim de transformá-lo em ensino de tempo integral, já que, para tanto, é necessário investir financeiramente nas escolas. Assim, o

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 10 abr. 2018.

congelamento do investimento público pelo período de vinte anos “[...] pauta o ensino médio pela lógica mercantil deixando terreno para o mercado privado” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 44). Sendo assim, não é por acaso que os setores privados têm demonstrado enorme interesse pelos assuntos educacionais no país, especialmente aqueles relacionados ao Ensino Médio, pois como ressalta Ferretti e Silva (2017, p. 397-398), a educação contribui também para a “[...] produção de sujeitos sociais, como trabalhadores, consumidores, cidadãos que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital, de caráter neoliberal”.

O Governo Temer enfatizou a necessidade de “reformulação” do Ensino Médio se respaldando nas avaliações realizadas pela OCDE as quais tem demonstrado um alto índice de evasão dos estudantes neste nível de ensino, a pouca identificação de tais estudantes com a atual estrutura curricular, a necessidade de flexibilizar o currículo e a estagnação nessa modalidade de ensino em patamares considerados insatisfatórios como aponta o Ideb²². Conforme Motta e Frigotto (2017, p. 365), a urgência em “reformular” o Ensino Médio está relacionada a

[...] melhorar o desempenho no IDEB e no PISA flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo.

Como advertiu Paulo Freire (2000), é preciso pensar “a favor de quê, de quem, contra o quê e contra quem” está a “Reforma” do Ensino Médio. Segundo os dados do último Censo Escolar da Educação Básica - Ano 2018²³ realizado pelo Inep é possível compreender que a “Reforma” do Ensino Médio irá afetar, sobretudo os filhos da classe trabalhadora, já que das 48,5 milhões de matrículas na Educação Básica, 39,5 milhões são de alunos matriculados na

²² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007, pelo Governo Lula, reunindo, “[...] em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”. O resultado nacional do Ideb nos últimos anos (2011, 2013 e 2015) é de 3,7 sendo que as projeções estipuladas para esses anos eram, respectivamente, de 3,7 , 3,9 e 4,3. A projeção para 2017 é 4,7. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2015/resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf Acesso em: 08 abr. 2018.

²³ Censo Escolar da Educação Básica Ano 2018: Notas estatísticas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf Acesso em: 20 jun. 2019.

rede pública (81,4%) enquanto 9 milhões (18,6%) são de estudantes da rede privada. No que se refere à matrícula no Ensino Médio, em 2018, 7,7 milhões de estudantes se matricularam nesse nível de ensino. Desse modo, a rede pública concentrou 88,3% das matrículas de Ensino Médio enquanto a rede privada agregou 11,7%. Considerando tais dados é evidente que a “Reforma” realizada não busca de modo algum promover melhorias na educação pública. Pelo contrário, o Governo Temer, endossado pelo atual Governo Bolsonaro, busca comprometer a formação dos filhos da classe trabalhadora ao retirar-lhes os conhecimentos necessários para o ingresso no ensino superior. Segundo Motta e Frigotto (2017, p. 369),

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018 são ainda interessantes quando comparados com a recente pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos universitários brasileiros realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)²⁴. Publicada em maio de 2019, a pesquisa revelou que: a) o percentual de alunos cotistas saiu de 3,1%, em 2005, para 48,3%, em 2018; b) em relação à cor e raça, os universitários negros correspondem a 51,2% do total de estudantes, os brancos a 43,3%, os amarelos a 2% e os indígenas a 0,9%; c) as mulheres são a maioria entre os universitários totalizando 54,6% do corpo discente; d) a renda mensal familiar nominal média *per capita* dos graduandos é de R\$ 1.328,00, ou seja, equivalente à renda mensal familiar nominal média *per capita* do país, em 2018, que era de R\$ 1.373,00; e) os estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas são maioria (64,7%) entre os graduandos quando comparados com os universitários provenientes das escolas privadas (35,3%); f) a distribuição de graduandos por região geográfica de campi mostrou que, em 2018, o Sudeste reduziu o predomínio sobre a região Nordeste (enquanto o Sudeste tem 360.160 graduandos, o Nordeste apresenta 355.041 graduandos). Os dados divulgados pela Andifes corroboram a necessidade de governos “antipovo” em “reformular” o Ensino Médio haja vista que, apesar das dificuldades existentes, principalmente em relação à permanência nos cursos, os filhos da

²⁴ Relatório Executivo da V Pesquisa Nacional de Perfil Sócioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-I.pdf> Acesso em: 20 jun. 2019.

classe trabalhadora estão conseguindo cursar o ensino superior. Assim, essa “Reforma” do Ensino Médio tem entre outros objetivos, como a mercantilização da educação pública e o fortalecimento do ensino superior privado, dificultar o ingresso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior público negando “[...] os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369). Não é por acaso que o atual governo congelou 30% das despesas discricionárias das universidades e institutos federais públicos assim como cancelou milhares de bolsas de estudos e pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*. Sob o falacioso e delirante argumento de que tal medida é necessária para coibir as universidades de promoverem “balbúrdia” nos *campus*, o Governo Bolsonaro endossa a política excludente de seu antecessor ao dificultar o acesso e a permanência dos filhos da classe trabalhadora à educação superior pública enquanto busca fortalecer o ensino superior privado no país.

Em relação às categorias dos profissionais que atuam na Educação Básica, a Lei n. 13.415/2017 incluiu no artigo 61 da LDBEN/1996, os incisos IV e V passando a estabelecer que, também, são considerados profissionais da educação básica,

IV - os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V [formação técnica e profissional] do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

Segundo Silva e Scheibe (2017, p. 27), o reconhecimento de notório saber “[...] com vistas a conferir permissão para a docência a pessoas sem formação apropriada” é bastante controverso, mesmo que “[...] a proposição esteja restrita ao itinerário formativo da formação técnica e profissional, ela institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação” (p. 27).

Em linhas gerais, no que se refere à estrutura curricular do Ensino Médio antes da aprovação da Lei n. 13.415/2017, cabe destacar, no artigo 26, que os currículos da Educação Básica deveriam “[...] ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Sendo assim, os currículos da Educação Básica eram constituídos pelo:

[...] §2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, (constituindo – CSC) componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Redação dada pela Lei nº 12.287/2010); §3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da educação básica (Redação dada pela Lei nº 10.793/2003) (BRASIL, 1996).

O artigo 26-A ainda estabelecia que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645/2008)” (BRASIL, 1996). O artigo 36, inciso IV, estabelecia que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684/2008)” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, com a Lei n. 13.415/2017, o currículo escolar passaria a ser mais flexível. Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36), a expressão flexibilização é muito tentadora porque pode remeter “[...] à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social”. A Lei n. 13.415/2017, estabelece no artigo 36, que o

currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao Ensino Médio, entregue em abril de 2018 pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para discussão e votação do texto, foi aprovada em dezembro do mesmo ano. Com o currículo do Ensino Médio orientado com base na BNCC, conforme explica Krawczyk e Ferretti (2017, p. 38-39), “[...] o aluno não poderá escolher uma formação sólida geral nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das

propostas e condições concretas de cada Estado e de cada escola”. Além disso, a Lei n. 13.415/2017 reduziu o tempo destinado à formação comum a todos os estudantes para o máximo de 1.800 horas nos três anos do Ensino Médio não estabelecendo, porém, a carga horária mínima para tal formação. Apenas as disciplinas de Português e Matemática terão carga horária obrigatória nos três anos de duração deste nível de ensino. Como as demais disciplinas não são entendidas como obrigatórias, já que dependerá tanto da oferta das escolas quanto da escolha dos alunos pelos itinerários formativos, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena que era considerado obrigatório deixou de ser. O mesmo aconteceu com as disciplinas Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia que anteriormente à “Reforma” deveriam ser obrigatoriamente ministradas durante os três anos de duração do Ensino Médio e que na proposta inicial foram simplesmente extinguidas do currículo e agora aparecem com a denominação de “estudos e práticas obrigatórias”.

O artigo 36, parágrafo 11, estabelece que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017). O que significa dizer que as propostas dos chamados itinerários formativos das escolas públicas que ofertam o Ensino Médio, principalmente as estaduais, poderão ser realizadas na iniciativa privada por meio de parcerias com instituições de ensino que ofereçam educação presencial e/ou à distância. Em relação, à educação profissional de nível técnico, a Lei n. 13.415/2017 atualiza o discriminado no Decreto n. 2.208/1997, a saber, a separação entre ensino médio propedêutico e educação profissional técnica. Dessa maneira, “a reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38).

A atual “Reforma” do Ensino Médio afasta dos alunos a possibilidade de uma formação ampla mediante o contato com as diversas áreas do conhecimento. A formação no sentido integral, politécnica, unitária e humanística defendida por Marx (2011a) e Gramsci (2001) responsável pelo exercício crítico do pensamento é mais uma vez substituída por uma formação flexível e fragmentada. Sendo assim, a violência política-institucional realizada por governos alinhados aos interesses do capital se converte em violência direta contra a classe trabalhadora que não deve fazer mais que produzir riquezas. A formação capaz de permitir aos estudantes “[...] entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a

forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40), ou seja, a formação capaz de permitir aos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico ao promover “[...] um contato corporal com as ideias” (ADORNO, 2010, p. 21), é convertida, no contexto da Lei n. 13.415/2017, em semiformação.

A semiformação é, assim, revitalizada pelas normas e diretrizes das agências e instituições financeiras estrangeiras que ao invés de fomentarem a formação cultural acaba distanciando professores e alunos da possibilidade de experimentarem uma formação mais humana, crítica, ética, estética e política. Dessa maneira, a promulgação da Lei n. 13.415/2017 na gestão do Governo Temer, endossada pelo Governo Bolsonaro, atualiza a semiformação ao retomar a dualidade da educação brasileira oferecendo uma educação pobre para os mais pobres transformando-os em “pessoas bem ajustadas” (ADORNO, 1995, p. 143), flexíveis, empreendedoras de si mesmas, afeitas à lógica do mercado capitalista neoliberal. A “Reforma” do Ensino Médio é, pois, um projeto de educação excludente que ao se dizer mais flexível e condizente com as necessidades e os interesses dos alunos mascara e perpetua as desigualdades sociais.

A “Reforma” do Ensino Médio presta um desserviço à população brasileira porque extirpa dos espaços e tempos escolares e públicos a possibilidade de uma formação emancipatória, autônoma e questionadora. A “Reforma” do Ensino Médio é autoritária e mercenária porque retira a possibilidade do diálogo, do confronto de ideias; porque nega a professores, alunos, gestores e à comunidade escolar a possibilidade de apresentarem divergências entregando a educação pública e gratuita aos interesses do mercado neoliberal capitalista. A “Reforma” do Ensino Médio é alienadora e alienante. A afirmação de Adorno (1995, p. 183) de que “[...] a única concretização efetiva de emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” tem, no atual contexto político-econômico brasileiro, o sentido de renovar a esperança de professores e alunos para continuarem lutando pela defesa da escola pública, gratuita, obrigatória, laica e humanista.

Buscando aprofundar a caracterização do Ensino Médio, a próxima subseção, discutiu o modo como este nível de ensino foi tratado nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012, principalmente no que se refere aos “pressupostos e fundamentos” considerados garantidores da qualidade social da última etapa da educação básica, a saber: 1)

o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana; 2) o trabalho como princípio educativo; 3) a pesquisa como princípio pedagógico. Para tanto, foi preciso discutir, anteriormente, como o Ensino Médio foi abordado nas Diretrizes de 1998 que alinhava a educação à manutenção da ordem produtiva capitalista neoliberal ao propor como formação a ser alcançada no Ensino Médio a chamada formação por competências.

4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: a formação por competências e a educação integral

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o então governo FHC a fim de regulamentar o disposto na referida Lei acerca do Ensino Médio criou as chamadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) através da Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. O artigo primeiro esclarece que as DCNEMs,

[...] se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998).

A vinculação da educação com o mundo do trabalho e com a prática social deveria acontecer mediante três princípios elencados nas DCNEMs, quais sejam: a) a estética da sensibilidade em substituição à repetição e à padronização de modo que a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade e a afetividade fossem estimuladas no processo educativo; b) a política da igualdade respaldada no reconhecimento dos direitos humanos visando à construção de identidades na busca pela igualdade de acesso aos bens sociais e culturais e no combate às formas de discriminação social; c) a ética da identidade “buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo” (BRASIL, 1998).

As propostas pedagógicas das escolas assim como os currículos escolares deveriam se orientar pelos princípios estéticos, políticos e éticos discriminados nas DCNEMs de modo que as competências básicas ali elencadas pudessem ser desenvolvidas nos alunos. Dentre as competências a serem desenvolvidas dispostas na Resolução CEB n. 3/1998 se destacam o

desenvolvimento da “capacidade de aprender e continuar aprendendo” e o “domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos” (BRASIL, 1998). As DCNEMs, assim como os PCNs, também foram influenciadas pelas instituições financeiras estrangeiras, já que se basearam nos quatro pilares da educação delineados pela UNESCO (“aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”). De acordo com o discriminado nas DCNEMs, em termos de competências a serem desenvolvidas pelos alunos do Ensino Médio tendo em vista tais pilares, “[...] a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17). Sendo assim, tais Diretrizes foram elaboradas seguindo a mesma linha de raciocínio da LDBEN/1996 que objetivava a formação do indivíduo flexível, pró-ativo e empreendedor de si.

Dessa forma, cabia à estrutura curricular fomentar a formação por competências²⁵ tendo como base a formação nacional comum assegurada mediante o ensino das seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Ciências humanas e suas tecnologias. Para Silva (2009), as competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio aparecem associadas ao conceito de tecnologias que juntas “[...] condensam o ideal de formação na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva” (p. 444). As DCNEMs/1998 apresentam uma concepção limitada do conceito de tecnologia ao considerá-la como técnica a ser aplicada, assim, segundo a autora, “a relação entre tecnologia e conhecimento científico é tomada de forma limitada e pragmática, resultado da intenção de adequação da educação escolar a demandas do mercado de trabalho” (p. 444).

Sobre a relação entre formação por competências e conteúdos curriculares, Ramos e Frigotto (2017) afirmam que os conteúdos passaram a ser concebidos como meios para a

²⁵ A formação por competências é novamente retomada com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio no Governo Temer. Nesse documento de caráter normativo que tem como objetivo definir o conjunto de aprendizagens que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). As competências a serem desenvolvidas durante a Educação Básica são, segundo a BNCC, as seguintes: 1) conhecimento, 2) pensamento crítico, criativo e científico, 3) repertório cultural, 4) comunicação, 5) cultura digital, 6) trabalho e projeto de vida, 7) argumentação, 8) autoconhecimento e autocuidado, 9) empatia e cooperação e 10) responsabilidade e cidadania. Para saber mais sobre a BNCC, acesse o documento, disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf Acesso em: 27 maio 2018.

aquisição de competências tendo como resultado o deslocamento do foco do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares para as competências. Assim, para os autores “a organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, dever-se-ia definir as competências e, então, selecionar os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento” (p. 41). O ensino e a aprendizagem das áreas do conhecimento a serem desenvolvidas pela noção de competências deveriam acontecer observando os princípios pedagógicos da identidade, da autonomia, da diversidade, da interdisciplinaridade e da contextualização. O ensino escolar a nível médio seria então responsável pela constituição de identidades capazes de engendrar “[...] conhecimento, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, o conceito de competências precisa ser problematizado quando inserido na área da Educação, sobretudo na educação escolar básica, já que para Kuenzer (2002), tal conceito assume diferentes concepções no âmbito da organização da vida social e produtiva. No caso do taylorismo/fordismo o conceito de competências

[...] assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores (KUENZER, 2002, p. 1).

Conforme a autora, o conceito de competências no âmbito de produção taylorista/fordista diz respeito aos saberes que não se ensinam e nem são passíveis de explicação, mas são adquiridos no cotidiano do trabalho produtivo, portanto, não se sistematizam e não identificam relações com o conhecimento científico-técnico.

Ainda de acordo com Kuenzer (2002), com as transformações sofridas no mundo do trabalho a exemplo da inserção dos aparatos microeletrônicos, o modelo de competências taylorista/fordista foi substituído pelo toyotismo e o conceito de competência passou “[...] a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social” (p. 2). Nesse novo modelo de gestão do trabalho, as competências dizem respeito ao domínio das formas de comunicação, das distintas linguagens e do desenvolvimento do raciocínio lógico-formal que devem ser desenvolvidas por meio “[...] de relações sistematizadas com o

conhecimento através de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional” (p. 2). Sendo assim, se para os filhos da burguesia essas competências começam a ser desenvolvidas já nas relações sociais e familiares em função do acesso à produção cultural, ou seja, anteriormente ao ingresso na educação escolar; para os filhos da classe trabalhadora, tais competências serão desenvolvidas, principalmente na escola que “[...] passa a ser o espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva” (p. 2).

A discussão sobre o conceito de formação por competências e suas relações com o mundo do trabalho não pode estar distanciada do entendimento sobre a práxis, já que, segundo Kuenzer (2002), o conhecimento deve adquirir concretude na própria realidade sob a forma de atividade prática de modo a transformá-la. Dessa maneira, os processos educativos escolares são compreendidos pela autora como

[...] espaços da produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulado à práxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade. Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos (KUENZER, 2002, p. 16).

O lugar para o desenvolvimento de competências é a prática social e produtiva e não a escola, pois “a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento” (KUENZER, 2002, p. 17). Os conhecimentos adquiridos no processo educativo escolar não podem ser confundidos com as competências desenvolvidas na prática social e produtiva. Ademais, para a autora, anunciar a escola como sendo a responsável pelo desenvolvimento de competências significa promover a exclusão da classe trabalhadora, pois os filhos da burguesia continuam desenvolvendo suas capacidades apesar da escola, mas para os filhos da classe trabalhadora a escola continua sendo o único espaço de relação com o conhecimento científico.

A formação por competências presente nas DCNEMs/1998 teve, pois, o propósito de formar os alunos do Ensino Médio para atender às novas demandas do mercado capitalista neoliberal gerando “novas sociabilidades”, para usar uma expressão de Ciavatta e Ramos

(2012), afinadas com a flexibilização e com o domínio dos princípios e fundamentos científicos e tecnológicos das forças produtivas do capital. Essas Diretrizes buscavam a produção de capital humano por meio da formação de “novas sociabilidades” que além das competências solicitadas para ingresso no mercado de trabalho deveriam apresentar conhecimentos sobre robótica, informática e microeletrônica, áreas que se aferravam cada vez mais ao sistema produtivo capitalista. A escola, no entanto, não deve ter como função o desenvolvimento de sociabilidades cujo objetivo seja simplesmente integrar o modo de produção capitalista. Assim, diferentemente do que estabelecia tais Diretrizes,

[...] cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva (KUENZER, 2002, p. 18).

É importante destacar que o modelo de formação por competências instituído pelas DCNEMs/1998 que tinha os conteúdos curriculares como meios para o desenvolvimento de competências afinadas com o capitalismo neoliberal procurou ser desenvolvido no contexto escolar por meio do desenvolvimento de projetos como possibilidade de integrar as diferentes disciplinas. Todavia, conforme Ramos e Frigotto (2017, p. 41),

a pouca propriedade teórico-metodológica sobre essa estratégia (desenvolvimento de projetos – CSC) por parte de professores e gestores escolares, a inexistência de condições de estudos e debate sobre o assunto, a ausência de condições materiais concretas na escola, e a especificidade dos tempos e espaços escolares, tradicionalmente organizados com base em disciplinas, fizeram com que a pedagogia das competências não fosse plenamente implantada nas reformas curriculares.

Com a elaboração das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pelo Parecer CNE/CEB n. 5, de 04 de maio de 2011, no então governo Dilma, fala-se em uma mudança de foco em relação ao tipo de formação desejada e aos conteúdos curriculares que deveriam ser ministrados para alcançar tal formação, já que a formação por competências passaria a ser substituída pela ideia de educação integral. Se, de acordo com Ramos e Frigotto (2017), a formação integral compreende a formação humana que tem como finalidade formar indivíduos capazes de compreenderem a realidade para além de sua aparência enquanto fenômeno, ou seja, formar pessoas capazes de entender o mundo físico e

as relações sociais de produção que implicam o trabalhador; é possível dizer que a educação integral presente em tais Diretrizes tem acontecido na realidade? Isto é, a educação que os estudantes do Ensino Médio estão recebendo nas escolas públicas brasileiras é uma educação que forma para a compreensão crítica da realidade e das relações sociais que implicam o trabalho no capitalismo?

Uma das principais críticas que se pode fazer às atuais DCNEMs é a seguinte: tais Diretrizes corroboram a formação por competências presentes nas DCNEMs de 1998 por mais que no texto do documento em vigor seja enfatizada a importância da educação integral. Isto é, a elaboração de um novo documento trouxe, na verdade, a ideia de uma formação já conhecida que é a formação voltada para o mercado de trabalho capitalista; uma formação que não visa a emancipação dos indivíduos, mas a produção de capital humano. Para desenvolver essa crítica foi preciso compreender o modo como as atuais Diretrizes entendem aquilo que é chamado no texto do documento de “pressupostos e fundamentos” garantidores da oferta de um Ensino Médio que visa a educação integral, dentre eles se destacam: 1) o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana; 2) o trabalho como princípio educativo; 3) a pesquisa como princípio pedagógico. É importante destacar que o documento das Diretrizes, publicadas em 2012, considera como alunos do Ensino Médio, adolescentes e jovens entre 15 e 29 anos de idade que frequentam tal etapa de ensino, sobretudo no período diurno, mas também no período noturno por trabalharem durante o dia; e ainda, os estudantes que cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os estudantes indígenas, do campo e quilombolas e os estudantes da educação especial.

O trabalho é entendido nas atuais DCNEMs em sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, logo, “[...] como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção de sua existência” (BRASIL, 2013, p. 161). Desse modo, é pelo trabalho que o indivíduo pode transformar a natureza e ao fazê-lo produzir conhecimento. O trabalho é responsável por definir o indivíduo como sujeito histórico e cultural, ou seja, como sujeito pensante. Já a ciência é conceituada “[...] como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade” (p. 161-162) que se manifesta na forma de conceitos que representam as “relações de forças determinadas e apreendidas da realidade” (p. 162). A ciência por meio dos conceitos e métodos tem como objetivo compreender os fenômenos naturais e sociais assim como transformá-los. A tecnologia, por sua vez, é definida como “a extensão das capacidades humanas, mediante a apropriação de

conhecimentos como força produtiva” (p. 162). A tecnologia é, pois, entendida como transformação do conhecimento científico em força produtiva e está a serviço do atendimento das necessidades humanas. Sendo assim, a tecnologia é concebida como “[...] mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)” (p. 162). Por fim, a cultura é compreendida como “o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade” (p. 162). O resultado desse esforço coletivo é responsável pela produção de “[...] expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (p. 162). A cultura é então o conjunto de representações e comportamentos que promovem a socialização definindo os modos de vida das diferentes populações.

Definir o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana significa, segundo as DCNEMs, pensar a formação como formação integral possibilitando não apenas o acesso ao conhecimento científico, mas promovendo

[...] a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações (BRASIL, 2013, p. 162).

Entretanto, essas definições trazidas pelas Diretrizes não aparecem de forma dialetizada ao negarem o caráter contraditório imanente ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura. Em outras palavras, as atuais Diretrizes ao conceituarem essas categorias desconsidera a sociedade capitalista como sociedade que tem orientado o modo de trabalho e consumo, a produção do conhecimento científico, os usos da tecnologia para a produção de mais capital assim como ditado as normas de ser e estar no mundo.

O trabalho é então entendido como transformação da natureza para a produção da existência humana, mas o trabalho é também, no contexto da sociedade capitalista, como descrito por Marx (2010), trabalho estranhado que dificulta o reconhecimento do trabalhador enquanto produtor de mercadorias. Marx (2010) entendeu que enquanto a alienação (*Entäusserung*) está voltada para a noção de atividade e exteriorização permitindo o desenvolvimento formativo do trabalhador, o estranhamento (*Entfremdung*) está ligado aos processos de produção capitalistas fazendo com que os produtos do trabalho se tornem

estranhos àqueles que os produzem. Desse modo, existe no trabalho não capitalista uma dimensão alienadora em que o trabalhador está fora de si porque voltado ao objeto. Essa alienação apresenta uma dimensão formativa, pois permite ao trabalhador se desenvolver enquanto trabalha detidamente sobre o objeto, isto é, o trabalhador se torna autor do produto que produziu. O trabalho estranhado, por sua vez, acontece quando o trabalhador tem sua força de trabalho explorada a fim de produzir mais capital o que faz com que ele passe a não se reconhecer na mercadoria que produziu. Como afirmou Marx (2010, p. 84-85, grifos do autor),

[...] na medida em que o trabalho estranhado estranha do homem a natureza, [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o *gênero* [humano]. [...] O trabalho estranhado faz, por conseguinte: do *ser genérico do homem*, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser *estranho* a ele. [...] Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência *humana*. Uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o *estranhamento do homem* pelo [próprio] *homem*.

Ocorre, de acordo com o pensador, o estranhamento do trabalhador no interior do próprio trabalho, em relação ao produto, aos outros homens e em relação a si mesmo. O trabalho, como asseverou Marx (2010), deixa de ter uma dimensão formativa importante para a construção da humanidade do trabalhador e se transforma em sacrifício. Sendo assim, segundo o pensador, o trabalho estranhado faz com que o trabalhador se torne “[...] tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (p. 80).

Além de as Diretrizes de 2012 não apresentarem uma discussão sobre o trabalho estranhado é possível perceber que tal documento contribui para disseminar a crença na neutralidade da tecnologia. Ao conceber a tecnologia como transformação do conhecimento científico a serviço do atendimento das necessidades humanas e da ciência como produtora desse conhecimento que produz mais tecnologia, tais Diretrizes corroboram o falacioso entendimento de que a tecnologia consegue suprir todas as necessidades individuais e coletivas facilitando a existência humana. Segundo Marcuse (1986, p. 19), não se pode entender a tecnologia como neutra, pois “a tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado: a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas”. Tratar a tecnologia como capaz de suprir as necessidades

humanas significa fetichizá-la ao desconsiderar que o indivíduo ao produzir mais tecnologias produz também mais necessidades. Conforme Silva e Colantonio (2014, p. 620),

[...] reconhecer a ciência e tecnologia como meio facilitador do trabalho e da condição humana de existência pode ser uma grande ilusão. Muitos artefatos diminuem a carga de trabalho intelectual e manual, porém essa finalidade não ocorre de forma direta; é sim mediada pelos interesses econômicos e políticos, distintos histórica e geograficamente. Se essa razão fosse direta – quanto mais tecnologia, menos trabalho humano – o tempo de trabalho total seria mínimo e aliviaria a luta pela existência.

A relação não contraditória que se faz entre trabalho, ciência e tecnologia não contribui para uma educação integral porque fica restrita a um entendimento de causa e efeito em que, como apresentado pelas autoras, bastava produzir mais tecnologias para que menos trabalho fosse preciso realizar, conseqüentemente, a tecnologia produzida daria conta de amenizar a luta pela sobrevivência. Marx (2011b) mostrou que a tecnologia empregada no capitalismo produziu mais tecnologias que eram utilizadas não para melhorar as condições de trabalho, mas para produzir capital. Assim, a tecnologia empregada no modo de produção capitalista foi responsável tanto pela intensificação do trabalho quanto pelo desgaste do trabalhador. A relação direta entre trabalho, ciência e tecnologia impede a compreensão crítica do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas como intensificadoras da luta pela existência bem como geradora de uma nova luta que é a luta pela existência midiática denunciada por Türcke (2010b). O conhecimento científico e a tecnologia, dessa maneira, além de não amenizar o desgaste do trabalhador durante o tempo de trabalho que se arrasta para o tempo livre, criam novos modos de existência fazendo com que o trabalhador só consiga sobreviver aderindo-se a eles, seja por meio do reconhecimento midiático, seja por meio do empreendedorismo de si.

A compreensão de ciência e tecnologia que aparece nas atuais Diretrizes está, pois, a serviço do modo de produção e consumo capitalistas à medida que não faz o tensionamento crítico entre as forças produtivas capitalistas e os usos do conhecimento científico e do desenvolvimento tecnológico para produção de mais-valia. Ademais, de acordo com Silva e Colantonio (2014, p. 627), a ciência e a tecnologia, “[...] no âmbito das experiências curriculares, são tratados, muitas vezes, como conceitos isentos de contradição, assimilados pela falácia de que a ciência é teoria, e a tecnologia, sua aplicação prática. Ou ainda, pela aceitação romântica de que juntas irão proporcionar o progresso social”. É essa compreensão simplista que prevalece nas Diretrizes de 2012 uma vez que devem ser oferecidos aos

estudantes do Ensino Médio os saberes e as habilidades necessários para dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos não com a finalidade de questionar, duvidar, refletir e negar a realidade existente, mas com o objetivo de atender as demandas de uma sociedade em constante transformação e das exigências advindas “[...] das alterações do mundo do trabalho” (BRASIL, 2013, p. 146). Desse modo, as atuais Diretrizes não contribuem para promover uma educação que realmente esteja preocupada com os interesses e as necessidades da classe trabalhadora no sentido de formar indivíduos capazes de questionarem e (re)significarem o conhecimento, a cultura, a tecnologia e o trabalho na contemporaneidade.

A compreensão da cultura como “[...] expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (BRASIL, 2013, p. 162) também aparece no documento das Diretrizes de modo não dialetizado, pois desconsidera que os bens culturais, no contexto da sociedade capitalista, também são transformados em mercadorias que se despem cada vez mais de valores éticos e estéticos. A crítica de Horkheimer e Adorno (1985) sobre a indústria cultural diz respeito a essa transformação da cultura em cultura massificada produzida nos moldes da produção capitalista que tem como finalidade o consumo de bens culturais padronizados. As Diretrizes ao trazerem uma concepção superficial de cultura revitalizam o conceito de cultura afirmativa denunciado por Marcuse (1997), pois não entendem a cultura como uma relação dialética entre os indivíduos e a sociedade, ou seja, a cultura não é concebida “[...] ao mesmo tempo como produção material e imaterial da vida” (SILVA; COLONTONIO, 2014, p. 623). Por não ser compreendido deste modo, o conceito de cultura apresentado pelas Diretrizes não é capaz de realizar efetivamente os indivíduos em termos materiais e imateriais, ao contrário, nega a eles a possibilidade de felicidade que não cessa de ser apresentada apenas como promessa. Para Silva e Colontonio, a concepção de cultura trazida pelas Diretrizes se distancia da preocupação dos frankfurtianos em relação a esse conceito que era “[...] problematizar a cultura para possibilitar a reflexão sobre *outra cultura*” (p. 623, grifos das autoras). A possibilidade de pensar sobre “outra cultura” parece não ser viável para os estudantes do Ensino Médio quando as Diretrizes abordam um conceito raso de cultura em que o momento da adaptação a ela tende a prevalecer sobre o momento da emancipação dos indivíduos. Além disso, a caracterização da sociedade em que os estudantes do Ensino Médio estão inseridos é feita sem problematizar o sistema político-econômico capitalista, ou seja, as Diretrizes desconsideram que esses estudantes estão se formando num contexto em que a produção de mercadorias, incluindo o conhecimento científico, e a maneira como o trabalho é realizado

servem mais para adaptar os indivíduos à realidade que emancipá-los. Desconsiderar a sociedade capitalista neoliberal como produtora de culturas e de subjetividades compromete a formação política dos estudantes do Ensino Médio que é necessária para o processo de fortalecimento da democracia no país, pois parece ser mais importante instruí-los para atender às demandas do mercado capitalista que aproximá-los da formação cultural defendida por Adorno (2010).

O trabalho como princípio educativo também é pressuposto, conforme as Diretrizes vigentes, para a promoção do Ensino Médio com qualidade social constituindo-se como base para a organização e o desenvolvimento dos currículos considerando os objetivos, os conteúdos e os métodos nessa etapa de ensino. O trabalho como princípio educativo entende o indivíduo como produtor de sua realidade podendo transformá-la à medida que dela se apropria, assim, o indivíduo é sujeito de sua história e de sua realidade, pois “[...] a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (BRASIL, 2013, 163) acontece pelo trabalho. Ademais, o trabalho ao garantir a existência humana por meio da produção de riquezas e satisfação das necessidades constitui-se como prática econômica (BRASIL, 2013). Nesse contexto, o projeto de uma formação integral compreende o trabalho no sentido ontológico e histórico. No sentido ontológico, o trabalho é princípio educativo por proporcionar “[...] a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (p. 163). No sentido histórico, por colocar “[...] as exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (p. 163). Nesta perspectiva, o trabalho alicerça e justifica a formação específica para o exercício de profissões que culmina com o processo socialmente reconhecido de compra e venda da força de trabalho (BRASIL, 2013).

Novamente o texto das Diretrizes em vigor apresenta uma visão idealizada do trabalho ao desconsiderar seu caráter estranhado. O trabalho apresenta uma dimensão ontológica e histórica, mas também, como mostrado por Marx (2010), uma dimensão que extirpa dos trabalhadores a possibilidade de transformarem as condições de trabalho a que estão submetidos e, conseqüentemente, a própria sociedade/cultura que é fruto das relações sociais capitalistas exploratórias. O trabalho estranhado, negligenciado pelas Diretrizes, é responsável por minar a resistência dos trabalhadores diante das condições desumanas e não formativas a que precisam se sujeitar para continuarem sobrevivendo. Ao desconsiderar o

trabalho estranhado como a principal forma de trabalho social que vem se desenvolvendo desde os primórdios do capitalismo; é possível pensar em transformação da realidade/cultura, como as Diretrizes de 2012 propõem, quando a forma predominante de trabalho socialmente aceito e realizado é justamente aquele que impede que os trabalhadores adquiram consciência da situação a que estão submetidos? Ademais, o projeto de educação que visa a uma formação integral não deveria envolver precisamente a compreensão de trabalho estranhado considerando que tal trabalho dificulta o alcance desta formação que pretende ser crítica e questionadora? Tais Diretrizes enfatizam ainda a necessidade de os trabalhadores compreenderem a realidade/cultura que estão inseridos para dela se apropriarem se tornando, assim, autores de sua história. No entanto, como os estudantes do Ensino Médio, trabalhadores ou não, podem realizar esse exercício se as Diretrizes como documento legal negam a esses estudantes uma compreensão crítica sobre o trabalho?

Outro ponto que precisa ser destacado é o fato de as Diretrizes afirmarem que o trabalho garante a existência humana por meio da produção de riquezas bem como satisfaz as necessidades humanas. Ora, essa assertiva comprova o compromisso desse documento com a manutenção da ordem vigente, pois o trabalho nos moldes da produção capitalista não garante a existência humana porque, conforme mostra a teoria marxiana, a riqueza produzida não fica com quem a produz, mas com quem detêm os meios de produção. Huberman (1981, p. 239, grifos do autor) considerou que a característica mais importante revelada por Marx sobre a sociedade capitalista foi

[...] o fato de que enquanto a *produção* em si é cada vez mais *socializada*, o resultado do trabalho coletivo, a *apropriação*, é *privado*, individual. O trabalho cria, o capital se apropria. No capitalismo, a criação pelo trabalho já se tornou um empresa conjunta, um processo cooperativo com milhares de operário trabalhando *em conjunto*. [...] Mas os produtos, socialmente produzidos, são apropriados não pelos seus produtores, mas pelos donos dos meios de produção – os capitalistas.

O fato de os trabalhadores produzirem, mas não usufruírem das próprias mercadorias que produziram revela que as suas necessidades além de não serem satisfeitas são até intensificadas pelo surgimento de novas necessidades criadas com o auxílio das tecnologias. O desenvolvimento tecnológico somado à produtividade capitalista faz com que a mais-valia seja produzida de maneira contínua de modo que o trabalho ao não garantir a existência humana e ao não saciar as necessidades do trabalhador ainda o transforma em um “autômato”. Aliado a isso, o modo de organização e funcionamento do sistema capitalista nega a milhões

de indivíduos a possibilidade de trabalharem criando, em termos marxianos, uma “força industrial de reserva”. Assim, a compreensão crítica do trabalho precisa considerar também o “[...] emaranhado campo de diversificação sem precedentes das (im)possibilidades do trabalho e do não trabalho” (SILVA; COLONTONIO, 2014, p. 613).

Silva e Colontonio (2014) afirmam que as Diretrizes entendem o trabalho como princípio educativo como forma de, por meio dos conteúdos e métodos educativos, “[...] reconquistar, ou ainda, reconstruir a ideia de uma classe social excluída da sociedade capitalista pela exploração do trabalho” (p. 626). Apesar disso, o trabalho como princípio educativo, como é colocado no texto das Diretrizes, apresenta-se como engodo, pois tal texto endossa a ideia da formação voltada para a mão de obra especializada já presente nas Diretrizes de 1998. Ademais, o texto corrobora a compra e a venda da força de trabalho exploratórias que não permitem aos trabalhadores se realizarem por meio do trabalho nem do consumo das mercadorias que produzem. A intenção de colocar o trabalho como princípio educativo enquanto pressuposto que garantiria a qualidade social do Ensino Médio por meio da reconstrução da “ideia de uma classe social excluída da sociedade capitalista pela exploração do trabalho” é interessante desde que estimule nos estudantes, pertencentes a essa classe, uma compreensão crítica das relações de trabalho e da sociedade em que vivem. Caso contrário, as Diretrizes não fazem mais do que produzir um esclarecimento que, ao invés de direcionar os estudantes à reflexão e à autonomia, acaba conduzindo-os ao exercício de se dedicarem à sua própria exploração.

O trabalho como princípio educativo, de acordo com as Diretrizes vigentes, se entrelaça à pesquisa como princípio pedagógico, já que a formação integral dos estudantes do Ensino Médio envolve a participação desses alunos na prática pedagógica e no estabelecimento do diálogo entre escola e comunidade. Sendo assim, a pesquisa “propicia o desenvolvimento da atitude científica” (BRASIL, 2013, p. 164) ao estimular a interpretação, a análise, a crítica, a reflexão, a rejeição de ideias engessadas, o aprendizado, a busca por soluções e a proposição de alternativas, “[...] potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas” (p. 164). As atuais DCNEMs entendem que a produção do conhecimento não acontece apenas na escola, mas também nos movimentos e ações culturais do mesmo modo que o conhecimento não é acessado pelos estudantes somente no espaço educacional haja vista o contato e a utilização dos aparatos tecnológicos como ferramentas para alcançar a produção de saberes. Para lidar com as informações disseminadas cotidianamente pela sociedade da

informação, segundo as Diretrizes, os estudantes precisam “aprender a aprender”. Será, portanto, por meio da pesquisa que essa aprendizagem poderá ser adquirida, pois ela instiga a curiosidade sobre o mundo e gera inquietude “[...] possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos” (p. 164).

O pressuposto da pesquisa como princípio pedagógico que asseguraria a qualidade social do Ensino Médio também reitera princípios e diretrizes já presentes nas Diretrizes de 1998, tais como: a) a pesquisa como meio para lidar com a produção demasiada e acelerada de conhecimentos; b) a capacidade de “aprender a aprender”; c) a tecnologia como ferramenta que permite a investigação científica e a disseminação do conhecimento por ela produzido. A pesquisa científica, de fato, possibilita o desenvolvimento da capacidade reflexiva para analisar criticamente o conhecimento e as informações que estão sendo disseminadas e consumidas criando novos conhecimentos. Todavia, uma crítica que pode ser feita diz respeito ao fato de as Diretrizes reduzirem a pesquisa à “capacidade de aprender e continuar aprendendo”. Em outras palavras, a pesquisa não pode se resumir a responsabilizar o estudante por sua própria formação deixando que ele esteja encarregado do fracasso ou sucesso de sua própria aprendizagem. Assim, a pesquisa como possibilidade de construção do conhecimento e como possibilidade de aprimoramento intelectual não pode se restringir ao desenvolvimento de competências e habilidades que tem como finalidade fazer com que os estudantes do Ensino Médio atendam às demandas e necessidades do mercado produtivo. Ademais, a capacidade de “aprender a aprender” aliada à tecnologia como instrumento que possibilita novas aprendizagens é reiterada nessas Diretrizes sem, entretanto, discutir a contradição imanente à técnica e à tecnologia. Ou seja, a tecnologia é novamente apresentada como uma ferramenta destituída de ambiguidades que estaria a serviço das necessidades humanas. Nas palavras de Marcuse (1999, p. 73),

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 comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação.

Como explica o pensador, a tecnologia não pode ser separada do modo como é utilizada pelos indivíduos, pois se pode contribuir para transformar as relações sociais capitalistas, pode também perpetuar tais relações. Sendo assim, se as tecnologias podem

auxiliar na compreensão sobre o modo de organização social do trabalho capitalista e, com isso, permitir que os indivíduos façam a crítica a ele buscando superá-lo; elas também podem ser utilizadas para o desenvolvimento de competências que servem aos interesses do capital para controle e dominação.

A pesquisa como princípio pedagógico é um pressuposto importante para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio, embora, como aparece no texto das Diretrizes contribui mais para corroborar a formação por competências que para promover a formação cultural desses estudantes. Ela é importante, especialmente no atual contexto da sociedade brasileira em que há um crescimento da desvalorização da pesquisa científica e do conhecimento por ela produzido, já que as opiniões e os julgamentos sem embasamento teórico, sobretudo aqueles provenientes das redes sociais, adquiriram mais relevância que o conhecimento construído por meio do estudo e da investigação criteriosa. A aversão pela pesquisa científica e pelo conhecimento produzido por ela, principalmente pelas Ciências Humanas pode ser evidenciada pelas tentativas do atual Governo Bolsonaro em reduzir recursos e investimentos para os cursos universitários de Filosofia e Sociologia com a justificativa de que é preciso investir em “[...] áreas que gerem um retorno imediato ao contribuinte”²⁶. Além disso, os pronunciamentos descabidos do atual governo de que nas universidades públicas não se faz pesquisa e sim “balbúrdia”; as tentativas de destituir Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira bem como de “expurgar a filosofia freireana das escolas”²⁷ com a justificativa de que seu pensamento é doutrinador e que o conhecimento é possível de ser transmitido de maneira neutra; a aversão à monumental e esclarecedora teoria de Karl Marx que se expressa no paranoico “marxismo cultural”; evidenciam a necessidade da produção do conhecimento científico como instrumento na luta contra a baixa do pensamento.

A pesquisa é, no atual contexto político-econômico brasileiro, indispensável para fazer com que os estudantes do Ensino Médio questionem o processo de semiformação que vem sendo intensificado pela produção e pelo consumo de informações sem critério e rigor analítico compartilhado nas redes sociais e demais veículos de comunicação. No entanto, como a pesquisa que objetiva promover o exercício do pensamento crítico conseguiria ser

²⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/bolsonaro-propoe-reduzir-verba-para-cursos-de-sociologia-e-filosofia-no-pais.shtml> Acesso em: 30 jun. 2019.

²⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/entenda-quem-foi-paulo-freire-as-criticas-feitas-ele-pelo-governo-bolsonaro-23604772> Acesso em: 30 jun. 2019.

desenvolvida nas escolas brasileiras quando há diversas tentativas de ceifar o desenvolvimento desse pensamento como é o caso de Projetos de Lei como o Escola sem Partido²⁸? Dito de outro modo, se todo conhecimento produzido e transmitido é político, de que modo a pesquisa no Ensino Médio poderia ser praticada no atual contexto brasileiro em que é defendida uma concepção neutra de conhecimento, educação e escola? A pesquisa nesse nível de ensino assim como na educação superior deve ser capaz de encontrar caminhos para se realizar e resistir às formas contemporâneas do pensamento totalitário, estereotipado e heterônomo. A crítica ao documento das Diretrizes vigentes é necessária para estimular a construção de caminhos que denunciem o pensamento que não está a serviço da emancipação, mas da exploração humana. Sobre as Diretrizes de 2012, Silva e Colantonio (2014) alertam tanto para a importância de valorizar os pressupostos e fundamentos estabelecidos pelas DCNEMs quanto para a necessidade de que tais pressupostos e fundamentos “[...] não sejam fragilizados pelas incorporações formais, instrumentais, mas que sejam, ao invés disso, submetidos à reflexão rigorosa por parte de todos os que com elas se envolverem” (p. 627). Assim, se, conforme Maar (1995, p. 11) “a educação não é necessariamente um fator de emancipação”, como concordam as autoras, é certo que a educação também precisa ser submetida à reflexão crítica, principalmente a educação cuja finalidade é formar capital humano. É preciso, segundo explica o autor, “[...] romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado” (p. 27).

A fim de enriquecer a caracterização do Ensino Médio, na próxima e última subseção, discutiu-se como a última etapa de ensino da Educação Básica tem tratado a utilização das tecnologias digitais da atual indústria cultural em sala de aula. Para tanto, os documentos legais analisados na subseção anterior e nesta, a saber, LDBEN/1996 e atuais DCNEMs, foram novamente retomados com o objetivo de verificar se e como aparecem orientações referentes ao uso das tecnologias digitais em sala de aula. Além desses documentos, outros foram analisados como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as leis que proíbem e/ou restringem o uso dos aparelhos tecnológicos nas escolas. Compreender o modo como as tecnologias digitais estão sendo utilizadas no Ensino Médio foi fundamental para entender por

²⁸ O Projeto de Lei (PL) n. 867/2015, apensado ao PL n. 7.180/2014, ficou conhecido como Escola sem Partido. Apesar de o referido PL ter sido arquivado em dezembro de 2018 ele continua a ser objeto de discussão tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado. Para saber mais, acesse: https://www.cartacapital.com.br/educacao/reportagens/escola-sem-partido-e-arquivado-e-tramitacao-fica-para-o-ano-que-vem/?fbclid=IwAR0JtlLOQyovpjqEtTXVIZO9PPG7PTKPFvZJ5YsuxavHf_mOL3N-Cgu3jAM
Acesso em: 30 jun. 2019.

que as práticas de *cyberbullying* contra professores realizadas por alunos que cursam essa etapa de ensino se tornam a cada dia mais comuns gerando milhares de curtidas, comentários e compartilhamentos nas redes sociais.

4.3 O Ensino Médio e as tecnologias digitais da indústria cultural no processo educativo

As tecnologias digitais disseminadas pela indústria cultural tem despertado cada vez mais o interesse de um número crescente de consumidores ávidos por cada novidade tecnológica lançada para consumo. Essas tecnologias são adquiridas com o objetivo de atender distintas necessidades individuais sejam elas de entretenimento, diversão, estudo, pesquisa, dentre outros. A presença das tecnologias no cotidiano e o modo como os indivíduos se relacionam com elas levou Adorno (1995, p. 132) a afirmar que em “um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica”. Afinadas a tal ponto que a capacidade de se relacionarem libidinalmente com outras pessoas é direcionada para os aparelhos tecnológicos (ADORNO, 1995) como, por exemplo, nos casos em que as mães amamentam os filhos enquanto fazem uso das redes sociais e dos casais que se filmam/fotografam durante o ato sexual.

Se a tecnologia consegue a cada dia atingir mais pessoas²⁹ e mudá-las de tal modo que são capazes de afirmar que não conseguiriam se sentir vivas caso estivessem desconectadas, a escola não poderia estar isenta da presença dos mais diferentes aparatos tecnológicos. Desde a educação infantil a presença das tecnologias digitais é intensa no ambiente escolar, já que as crianças são submetidas diariamente aos momentos das aulas audiovisuais em que assistem a desenhos animados, curtas e longas-metragens infantis. Não é incomum as crianças a partir da

²⁹ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua realizada no quarto trimestre de 2016, 116 milhões de pessoas possuem acesso à *Internet*, ou seja, 64,7% da população brasileira com idade superior a 10 anos. Em relação à faixa etária, os jovens com idade entre 18 a 24 anos estão mais conectados (85%) que as pessoas acima de 60 anos de idade (25%). O aparelho celular é o principal aparato utilizado para acessar a *Internet* (94,6%), seguido dos computadores (63,7%), dos *tablets* (16,4%) e das televisões (11,3%). Ainda segundo a pesquisa, 77,1% dos brasileiros possuem aparelho celular. Em relação às finalidades referentes ao uso da *Internet*, “[...] a que mais se destacou foi a de enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail, que foi indicada por 94,2% das pessoas de 10 anos ou mais de idade que utilizaram a *Internet*, no período de referência dos últimos três meses. Assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes, foi a finalidade de acessar a *Internet* indicada por 76,4% dessas pessoas, vindo logo em seguida a de conversar por chamada de voz ou vídeo (73,3%) e, por último, enviar ou receber e-mail (69,3%)” (IBGE, 2018, p. 49). Para saber mais, acesse: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2016/Analise_dos_Resultados.pdf Acesso em: 05 jun. 2018.

faixa etária de quatro anos de idade afirmarem que já possuem *smartphones* e/ou *tablets*. Tais tecnologias são ainda mais utilizadas pelos estudantes do Ensino Médio que assim como as crianças são física e sensorialmente atraídos pelos aparatos tecnológicos embora seu uso/finalidade seja diferente. Esses estudantes utilizam as redes sociais, tais como, *Facebook*, *WhatsApp*, *YouTube*, *Instagram* e *Twitter* na busca por pertencimento social, namoros, organização de eventos como as formaturas, realização de trabalhos escolares, produção de vídeos, compartilhamentos de arquivos como músicas e textos, postagem de fotos, criação de comentários e, ultimamente, até mesmo para agredir seus pares e/ou seus professores. Se os aparatos tecnológicos são utilizados tanto por alunos quanto por professores, inclusive, durante a aula, o que dizem os documentos legais como a LDBEN/1996 e as atuais DCNEMs sobre tal uso?

Certamente a finalidade da LDBEN/1996 não está diretamente relacionada com a utilização dos aparelhos tecnológicos em sala de aula para fins formativos. Apesar disso, o termo tecnologia(s) aparece no texto de tal Lei em diferentes situações embora a leitura desse documento permita concluir que não existem informações e/ou orientações em relação ao uso das tecnologias em sala de aula. O termo tecnologia aparece, por exemplo, no artigo 32 que estabelece o Ensino Fundamental obrigatório gratuito cuja duração de nove anos a iniciar-se aos seis anos de idade tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante, dentre outras diretrizes, a “[...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996). Ou ainda, no artigo 43 que ao especificar as finalidades da educação superior estabelece o incentivo do “[...] trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996). Nota-se que em ambos os artigos o termo tecnologia aparece como conceito que deve ser compreendido e desenvolvido a fim de promover um conhecimento mais aprofundado tanto dos indivíduos quanto da sociedade em que vivem. Apesar de a compreensão sobre o conceito de tecnologia ser fundamental para um entendimento crítico referente aos indivíduos e à realidade, tal compreensão e seu desenvolvimento não pode acontecer de maneira distanciada dos usos referentes às próprias tecnologias, pois, como assevera Feenberg (2010a, p. 62), “[...] a tecnologia está carregada de valores”. Para o pensador, ao mesmo tempo que a tecnologia porta valores moldando diferentes modos de vida ela pode também ser controlada em algum sentido. Tal controle, segundo o pensador, deve estar além da eficiência nos domínios em que

as sociedades modernas aplicam a tecnologia, pois o uso das tecnologias pode efetivar outros valores significativos que não se resumem à eficiência como compreender a “[...] diferença entre o estado miserável atual e a condição melhor que podemos imaginar e pela qual podemos lutar” (p. 63).

Em relação ao Ensino Médio, a expressão tecnologia aparece na LDBEN/1996 no artigo 36 que especifica o currículo como sendo composto pela Base Nacional Comum Curricular e pelos itinerários formativos. Tal currículo abarca as linguagens e suas tecnologias, a matemática e suas tecnologias, as ciências da natureza e suas tecnologias, as ciências humanas e sociais aplicadas e a formação técnica e profissional. Percebe-se que nesse artigo o termo tecnologia indica um conjunto de conhecimentos específicos a ser aplicado, o que acaba por distanciar os estudantes da possibilidade de compreensão crítica da “[...] relação social que media a produção da tecnologia, marcada, principalmente, por razões de ordem econômica” (SILVA, 2009, p. 444). Adorno (1995) ao asseverar que a técnica é a extensão do braço do homem que produz os aparatos tecnológicos com a finalidade de fazer com que o trabalho diário seja menos extenuante, denunciou a fetichização da técnica como resultado de os indivíduos não a conceberem como produto do trabalho humano. O frankfurtiano esclareceu que,

os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 132-133).

A tecnologia contribui para a promoção de uma vida humana mais digna quando a técnica deixa de ser um meio fetichizado, ou seja, quando os indivíduos a compreendem como sendo o resultado do trabalho humano que tem como objetivo facilitar a preservação da vida humana e da sociedade. Todavia, é justamente a fetichização da técnica que parece estar presente no texto da LDBEN/1996 quando utiliza a expressão tecnologia(s) de maneira destituída das relações sociais, principalmente as de ordem econômica e política que a engendraram.

O termo tecnologia ainda aparece das seguintes maneiras na LDBEN/1996: a) no artigo 36, § 11, ao afirmar que as exigências curriculares do Ensino Médio poderão ser cumpridas mediante o reconhecimento de competências e o estabelecimento de convênios

com instituições de educação à distância com notório reconhecimento através de “[...] VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias” (BRASIL, 1996); b) no artigo 39 que estabelece que a educação profissional e tecnológica deve estar integrada “[...] aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996); c) no artigo 62 que dispõe sobre a formação inicial e continuada de professores para atuar na Educação Básica ao estabelecer que “§ 2º - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” e “§ 3º - a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996). O sentido do termo tecnologia que aparece nos artigos 36 e 62 é o mesmo, já que está relacionado com os aparatos tecnológicos disponíveis como computadores, *tablets* e *smartphones* conectados à *internet* que possibilitam a formação em área específica compreendendo a chamada educação à distância. Já o modo como a expressão tecnologia aparece no artigo 39 adquire um significado diferente, pois não está reduzido aos aparelhos tecnológicos, mas diz respeito ao sentido abordado nas atuais DCNEMs que entendem a tecnologia como a transformação do conhecimento científico em força produtiva a serviço do atendimento das necessidades humanas.

Desse modo, o termo tecnologia(s)³⁰ aparece tanto na LDBEN/1996 quanto nas DCNEMs de 2012, resumidamente, de duas maneiras: a) como ferramentas e/ou meios de comunicação (computadores, celulares, televisão, rádio); b) como técnica a ser aplicada. Assim, a expressão tecnologia(s) é abordada nesses documentos de forma instrumental, ou seja, a tecnologia é entendida como neutra e controlável pelos indivíduos em que os meios e os fins são independentes entre si (FEENBERG, 2010a). Dessa forma, tais documentos reduzem o conceito de tecnologia aos aparatos tecnológicos e à capacidade de aplicar procedimentos que visam à eficiência dos resultados e à busca da satisfação das necessidades. A tecnologia é também compreendida nesses documentos como ferramenta que está intimamente relacionada ao progresso revitalizando, assim, a ideia de que as tecnologias ao serem utilizadas com eficiência na educação escolar seriam capazes de promover o desenvolvimento da sociedade.

³⁰ Utilizando a função de busca de palavras nos textos dos documentos LDBEN/1996 e das atuais DCNEMs foi possível verificar que o termo tecnologia(s) aparece 14 (quatorze) vezes no primeiro documento e 42 (quarenta e duas) vezes no segundo.

No caso das DCNEMs ao mesmo tempo que a tecnologia é concebida de um ponto de vista instrumental há também o entendimento de que as novas tecnologias impactam as escolas afetando tanto os meios usados nas instituições escolares quanto os sujeitos do processo educativo. Os impactos causados pelas tecnologias estariam relacionados, segundo as Diretrizes, com

a valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação (BRASIL, 2013, p. 163).

Essa compreensão não é equivocada uma vez que as tecnologias na escola têm transformado substancialmente os tempos e os espaços escolares, as relações entre professores e alunos assim como suas funções no processo educativo, o processo de construção, compreensão, acesso e divulgação do conhecimento e a concepção de ensino e aprendizagem. Elas também têm ressignificado a função da escola como instituição que detém o conhecimento historicamente produzido e do professor como figura reconhecidamente capaz de promover a transmissão de tal conhecimento. As pesquisas desenvolvidas por Zuin (2012, 2017) a respeito do impacto das tecnologias no processo educativo e nas relações entre professores e alunos têm mostrado que a autoridade docente está sendo substituída pela autoridade tecnológica, já que atualmente os aparelhos tecnológicos têm seduzido muito mais os estudantes que as explicações sobre os conteúdos curriculares realizadas pelos professores. Se as Diretrizes de 2012 discutem essas mudanças provocadas pela presença das tecnologias na escola, por que não realizam uma discussão reflexiva sobre o próprio conceito de tecnologia? A leitura e a análise do documento permitem pensar que uma compreensão crítica da tecnologia poderia colidir com o tipo de formação que esse documento endossa, qual seja, a formação por competências voltada para o mercado de trabalho capitalista neoliberal.

Ainda no documento das Diretrizes é trazido o seguinte: o desenvolvimento científico e tecnológico “[...] impõe à escola um novo posicionamento de vivência e convivência com os conhecimentos capazes de acompanhar sua produção acelerada” (BRASIL, 2013, p. 167) e que as mudanças no comportamento dos indivíduos ocasionadas pelo consumo das tecnologias devem ser abordadas e problematizadas nas escolas de modo que uma nova forma de exclusão seja evitada, a saber, a exclusão digital. As Diretrizes também asseveram que se os estudantes do Ensino Médio possuem diferentes e desiguais formas de acesso ao

conhecimento em função de suas condições sócioeconômicas; a escola precisa se “recriar”, pois apesar de não conseguir sozinha solucionar as desigualdades sociais “[...] pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (p. 167). Para tanto, a formação inicial e continuada de professores deve, segundo as DCNEMs, fazer com que os docentes tenham domínio das novas tecnologias assim como se tornem capazes de integrá-las à prática docente estimulando a realização de pesquisas, a construção do conhecimento e o trabalho coletivo. Em relação a essas afirmações feitas pelas Diretrizes, cabem algumas reflexões: as escolas conseguem evitar a exclusão digital? As escolas são capazes de promover a inclusão social de seus alunos quando é negado a eles uma compreensão crítica dos conceitos de ciência, tecnologia, cultura e trabalho? Dito de outra maneira, ao negar um entendimento crítico sobre tais conceitos, a escola não estaria contribuindo justamente para a exclusão de seus alunos? Integrar as novas tecnologias à prática pedagógica é suficiente para promover a inclusão social dos alunos? Utilizar essas tecnologias é suficiente para que a pesquisa, a produção do conhecimento e o trabalho coletivo sejam realizados a fim de evitar a exclusão social/digital dos alunos? A exclusão social/digital dos alunos está relacionada apenas com os usos que se podem fazer com as tecnologias?

No contexto da legislação educacional brasileira, vale mencionar que o Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, na meta sete busca fomentar a qualidade da educação básica desde os anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio por meio do investimento em recursos tecnológicos. Para tanto, estabelece como estratégias, dentre outras:

universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação; [...] prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (BRASIL, 2014).

Considerando o que estabelece o referido PNE e os dados disponibilizados pelo Censo Escolar da Educação Básica – Ano 2018³¹ referente à presença de recursos tecnológicos nas escolas, é possível afirmar que o investimento em tecnologias tem sido realizado, pois os dados revelam que 82,1% das escolas públicas (federais, estaduais e municipais) que oferecem o Ensino Médio possuem laboratório de informática e 93,6% acesso à *internet*. Na rede estadual, tal laboratório está presente em 81,8% das escolas, 93,5% dispõem de acesso à *internet* e a conexão do tipo banda larga é encontrada em 80,8% das escolas. Mas, o investimento em equipamentos tecnológicos para as escolas é ineficaz quando as próprias tecnologias são entendidas de maneira instrumental como técnicas a ser aplicadas e/ou como sinônimos de meios de comunicação. Ou ainda, quando são simplesmente proibidas e/ou restringidas em sala de aula por serem compreendidas como as causadoras da dispersão dos estudantes durante os momentos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, apesar de as tecnologias digitais da atual indústria cultural ser consumidas por professores e alunos dentro e fora do espaço escolar pouca atenção tem sido dada em termos de legislação educacional referente aos usos e às concepções de tecnologia nas escolas como visto na LDBEN/1996 e nas atuais DCNEMs. Além disso, boa parte da legislação relativa à presença dos aparatos tecnológicos em sala de aula se resume a proibir e/ou restringir seu uso.

O Projeto de Lei (PL) n. 2.246-A, de 2007, apresentado à Câmara dos Deputados com a finalidade de vedar o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país trazia como justificativa “[...] assegurar a essência do ambiente escolar, onde a atenção do aluno deve estar integralmente direcionada aos estudos, na fixação do aprendizado passado pelos professores, sem que nada possa competir ou desviá-lo desse objetivo” (BRASIL, 2007, p. 2). A utilização dos aparelhos celulares em sala de aula foi entendida, em tal Projeto, como algo que compromete a concentração dos alunos nos estudos, por isso, a sua proibição era justificável. O Projeto ainda trazia como justificativa o relato de professores que afirmaram que os alunos não se envolviam com os estudos porque simplesmente não conseguiam deixar seus celulares desligados. Ademais, segundo o Projeto, a questão da segurança e do direito dos pais ou responsáveis entrarem em contato com os filhos utilizando os celulares não servia de justificativa para que os mesmos estivessem presentes em sala de aula, pois as escolas dispõem de telefones fixos que podem ser utilizados para esse fim.

³¹ Censo Escolar da Educação Básica Ano 2018: Notas estatísticas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf Acesso em: 17 jun. 2018.

Outros dois Projetos de Lei foram apensados ao PL n. 2.246-A/2007, quais sejam: o PL n. 2.547/2007 do deputado Nilson Mourão e o PL n. 3.486/2008 do deputado Eliene Lima. O primeiro Projeto vedava “[...] o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, sem fins educacionais, em salas de aula ou quaisquer outros ambientes em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País” (BRASIL, 2007, p. 4). A proibição do uso de aparelhos eletrônicos previa a aplicação de advertência ao infrator e multa de 10% do valor do salário-mínimo em caso de reincidência. Dentre as justificativas do referido Projeto estavam o fato de o aparelho celular possibilitar “estar comunicável 24 horas por dia” atrapalhando a concentração dos alunos, desviando a sua atenção e “[...] concorrendo com os professores na árdua tarefa de transmissão do conhecimento” (p. 5). O segundo Projeto proibia “[...] o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior” (BRASIL, 2008, p. 6). Apesar de proibir a utilização de tais aparelhos, admitia o uso de aparelhos eletrônicos portáteis “[...] desde que inseridos no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e devidamente autorizados pelos docentes ou corpo gestor” (p. 6). A justificativa para aprovação de tal Projeto também estava relacionada com o entendimento de que os aparelhos eletrônicos portáteis inviabilizam as aulas nas instituições de ensino, pois são utilizados para conversas, jogos, troca de mensagens e também para acessar pornografia e cenas de violência nas salas de aula. Entretanto, o Projeto admitia seu uso para fins pedagógicos por entender que a tecnologia deve servir ao processo educativo em que “mestres e gestores escolares podem e devem encontrar o caminho para reverter esse progresso tecnológico em favor da maior aprendizagem dos alunos e melhor administração escolar” (p. 7).

Apesar de o Projeto de Lei n. 2.246-A/2007 ter sido aprovado pela Comissão de Cultura e Educação através do substitutivo da deputada Ângela Portela que proibia “[...] o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior” (BRASIL, 2009, p. 12), mas admitia sua utilização quando inseridos no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas mediante a autorização dos professores e gestores escolares; tal Projeto foi arquivado conforme Memorando n. 07/12³². O Projeto de Lei n. 2.806, de 2011, do deputado federal Márcio Macêdo que também objetivava proibir em nível nacional a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula da educação

³² Para saber mais informações a respeito da tramitação do Projeto de Lei n. 2.246-A/2007, acesse: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=372564> Acesso em: 19 jun. 2018.

básica e superior ressaltando seu uso para o desenvolvimento de atividades didáticas e pedagógicas também foi arquivado.

Se os Projetos de Lei que visavam proibir o uso dos aparatos eletrônicos portáteis em sala de aula em todo o país foram arquivados, em âmbito estadual vigoram leis que proíbem e/ou restringem tal uso nas escolas. A Lei n. 12.730/2007 proíbe o uso do telefone celular nas instituições de ensino do Estado de São Paulo durante o horário de aula. No Estado do Rio de Janeiro, a Lei n. 5.222/2008 proíbe não apenas o uso de telefones celulares nas escolas, mas os *walkmans*, *diskmans*, *Ipods*, MP3, MP4, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas. Essas leis estão presentes também no Estado de Minas Gerais (Lei n. 14.486/2002), no Amazonas (Lei n. 3.198/2007), no Rio Grande do Sul (Lei n.12.884/2008), no Distrito Federal (Lei n. 4.131/2008), em Santa Catarina (Lei n. 14.363/2008), no Ceará (Lei n. 14.146/2008) e no Paraná (Lei n. 18.118/2014). Além das leis estaduais, existem também algumas leis municipais que trata da proibição e/ou restrição dos aparelhos eletrônicos, sobretudo, o celular, como, por exemplo, no município de Herval d'Oeste/SC (Lei n. 2.617/2008) e no município do Rio de Janeiro/RJ (Lei n. 4.734/2008).

A questão sobre a proibição, restrição e liberação dos aparelhos eletrônicos em sala de aula é ainda tão nova que dois dos primeiros estados a proibirem o uso dos celulares em sala de aula, recentemente, alteraram as leis que dispunham sobre tal proibição. O Estado de São Paulo através do texto da Lei n. 16.567/2017 alterou a Lei n. 12.730/2007 ao trazer a ressalva de permitir a utilização dos celulares para fins pedagógicos. Já o Estado de Minas Gerais vetou a Proposição de Lei n. 23.761, originada do Projeto de Lei n. 770/2015 do deputado Gilberto Abramo, que reiterava a proibição do telefone celular nas salas de aula, teatros, cinemas e igrejas ampliando tal proibição a bibliotecas e outros locais de estudo. Ao vetar, o ex-governador Fernando Pimentel considerou que tal Proposição de Lei “contraria o interesse público, uma vez que poderia restringir o uso saudável dos dispositivos eletrônicos em atividades pedagógicas e culturais”. Ademais, “haveria, ainda, a chance de a medida ser interpretada de várias formas nas instituições de ensino e gerar sanções autoritárias em relação à utilização dos celulares”³³.

Sobre a proibição, restrição e liberação dos celulares nas escolas é possível afirmar que proibir o uso de tais aparelhos durante as aulas não garante que os estudantes estejam

³³ Disponível em: <https://noticias.r7.com/minas-gerais/governo-de-minas-veta-proibicao-a-uso-de-celulares-em-escolas-08012018> Acesso em: 24 jun. 2018.

realmente atentos às explicações dos professores. Ou seja, para fazer com que os estudantes se concentrem nas explicações dos professores a respeito dos conteúdos disciplinares trabalhados em sala de aula não basta simplesmente fazer com que eles não utilizem seus celulares. Além disso, nos casos em que os professores autorizam o uso dos celulares durante as aulas não é possível saber se o celular será realmente utilizado pelos alunos apenas para fins pedagógicos. De um lado, essas afirmações reforçam o deslocamento da autoridade docente para a autoridade tecnológica observada por Zuin (2012, 2017), pois o professor ao proibir o celular em sala de aula demonstra o medo que sente em ter sua fala abafada pelas atraentes telas dos celulares. Do mesmo modo, sua autoridade é colocada em xeque ao liberar seu uso sem ter garantias que os alunos estejam efetivamente envolvidos com o conteúdo disciplinar apresentado por ele. Por outro lado, essas questões apontam para a necessidade de professores e alunos amparados pelos aparatos tecnológicos discutirem criticamente a própria tecnologia, sua contradição e seus efeitos para o processo educativo.

A discussão sobre a proibição, restrição e liberação dos aparatos tecnológicos em sala de aula vai ao encontro do pensamento de Feenberg (2010b), principalmente quando o pensador sublinha a necessidade de desmitificar a tecnologia por meio de um debate filosófico e político que envolve a participação democrática na produção de novas tecnologias. Ao propor uma teoria crítica da tecnologia, Feenberg entende que a tecnologia não é algo natural/espontâneo que estaria em busca da verdade e da eficiência submetida ao controle externo (visão que aparece na LDBEN/1996 e nas Diretrizes/2012), mas ela é concebida a partir de uma perspectiva histórica. Nas palavras do pensador, a tecnologia “não pode mais ser considerada como uma coleção de dispositivos e nem como a soma de meios racionais, como ocorre mais frequentemente. Estas são definições tendenciosas, que fazem a tecnologia parecer mais funcional e menos social do que de fato é” (p. 76). O caráter social da tecnologia está no fato de que ela é um fenômeno cultural e não apenas um conjunto de meios para atender determinados fins. A tecnologia é, pois, condicionada por valores e controlável pelos indivíduos, assim, para Feenberg, é necessário trazê-la para a esfera pública do debate a fim de modificá-la, pois “[...] a tecnologia é um campo de luta social, uma espécie de parlamento das coisas, onde concorrem as alternativas civilizatórias” (p. 76). Tal modificação é crucial para que novos valores e interesses alternativos sejam internalizados considerando que as instituições capitalistas e os especialistas técnicos detêm os meios de produção das tecnologias que são fabricadas para perpetuar um sistema de dominação e exploração.

Feenberg (2010b) defende a produção de tecnologias alternativas e o controle social democrático ao entender que os especialistas em tecnologias devem ser questionados pelo público em geral que consome as tecnologias por eles produzidas. Dessa forma, a experiência do público advinda do consumo das tecnologias é um fator de interferência no processo de produção de novas tecnologias. Ou seja, as tecnologias são controladas pelos indivíduos ao nível das escolhas entre sistemas técnicos. O pensador cita um exemplo: os automóveis não são apenas artefatos, eles são também sistemas técnicos, pois controlam o modo de vida dos indivíduos, o consumo e a produção de novos carros, o tráfego, mas há escolhas possíveis e reais de serem feitas como, por exemplo, se deslocar utilizando o transporte coletivo para melhorar o trânsito nas grandes cidades ou se locomover usando uma bicicleta para reduzir a poluição sonora e do ar. Para Feenberg, o processo de democratização da tecnologia perpassa a reflexão sobre “[...] o controle técnico e, de forma correspondente, o desenho tecnológico” (p. 81). Se a tecnologia moderna satisfaz as necessidades humanas de uma maneira desigual e injusta, “[...] o desenho técnico é, de forma não-usual, descontextualizado e destrutivo” (p. 88), ou seja, é um meio para obter lucro e poder. Todavia, por meio da iniciativa e da participação há a possibilidade de se opor a esse sistema de dominação e exploração, pois a democratização da tecnologia emerge “[...] da experiência e das necessidades dos indivíduos que resistem a uma hegemonia tecnológica específica” (p. 90). A tecnologia é, sob esse ponto de vista, compreendida como

[...] **racionalização subversiva**, porque requer avanços tecnológicos que só podem ocorrer em oposição à hegemonia dominante, o que representa uma alternativa tanto à celebração contínua da tecnocracia triunfante, quanto à escura contrapartida heideggeriana que “apenas um deus pode nos salvar” de um desastre tecnocultural (FEENBERG, 2010b, p. 92, grifos do autor).

A racionalização subversiva está baseada na responsabilidade da ação técnica tanto em relação à vida e ao trabalho na sociedade humana quanto à preservação do ambiente natural e de sua biodiversidade. Isto é, por meio de um entendimento mais abrangente da tecnologia,

[...] seria possível produzir uma racionalização tecnológica que não fosse somente um meio de obtenção de lucro e poder. Esse processo requer o desenvolvimento de tecnologia contra-hegemônica, baseada em uma verdadeira participação democrática na sua construção, onde os valores da vida social e natural não são vistos como custos, mas como parte integrante da solução (GREIN; AMARAL, 2015, p. 84).

Essa racionalização defende a iniciativa e a participação dos indivíduos no processo de produção de *design* das tecnologias em substituição à tecnocracia que “[...] perpetua as estruturas do poder das elites herdadas do passado de forma tecnicamente racional mutilando-se os seres humanos, a natureza e a própria tecnologia” (FEENBERG, 2010c, p. 106). Segundo o pensador, a racionalização subversiva é um processo político e democrático que propõe avanços e/ou alternativas de modo a corrigir os defeitos e as falhas das tecnologias que já existem e daquelas que poderão ser produzidas.

Considerando-se que a tentativa de aprovação dos Projetos de Lei mencionados e a aprovação das leis distrital, estaduais e municipais têm acontecido de maneira distanciada do debate com os principais atores do processo educativo (professores e alunos), é possível corroborar a defesa de Feenberg (2010b) sobre a necessidade de iniciativa e participação no processo de democratização da tecnologia. Os Projetos de Lei e as Leis já aprovados além de não promoverem uma participação efetiva dos professores e alunos no debate sobre a proibição, restrição e liberação das tecnologias em sala de aula não trazem uma discussão crítica sobre a contradição imanente às tecnologias negando seu caráter social. Apesar de os relatos de professores sobre a utilização de celulares em sala de aula como causadores da dispersão dos estudantes serem entendidos como justificativas para proibir seu uso; a discussão sobre a contradição da tecnologia não foi objeto de debate por parte dos legisladores por mais que na maioria das leis mencionadas a proibição apresente a ressalva de liberar seu uso para finalidades pedagógicas. A participação de professores e alunos sobre o debate acerca da presença das tecnologias em sala de aula deve, inclusive, questionar o tratamento instrumental que é dado aos aparatos tecnológicos já utilizados nos processos de ensino e aprendizagem. Se esse debate fica restrito ao âmbito das instituições que elaboram e sancionam as leis, as tecnologias na educação são reduzidas a servir à tecnocracia ao aprofundarem a exclusão social e digital de alunos e professores. Se a legislação vigente e aquela analisada nesta seção (LDBEN/1996 e Diretrizes/2012) não traz uma discussão crítica sobre as tecnologias, de que modo professores e alunos poderão participar do processo de democratização da tecnologia defendido por Feenberg (2010b)? Como professores e alunos poderão questionar o *design* técnico se existem leis a nível distrital, estadual e municipal que proíbem e/ou restringem o uso das tecnologias em sala de aula? Como a racionalização subversiva pode ser realizada por professores e alunos como processo de crítica às tecnologias existentes e como alternativa para a construção de novas tecnologias se as mesmas são impedidas de serem utilizadas em âmbito escolar?

Embora negada nos Projetos de Lei e na legislação analisada nesta seção, a discussão sobre a contradição da tecnologia é crucial para a construção do processo democrático de reformulação e produção de novas tecnologias defendido por Feenberg (2010b). O debate sobre tal contradição já havia sido objeto de interesse da primeira geração de pensadores da Escola de Frankfurt a exemplo dos escritos de Benjamin durante a década de 1930. Para o pensador, a tecnologia ao oferecer mais comodidade aos seus consumidores produzia o isolamento no conforto. Ou seja, por um lado, as inovações tecnológicas minimizavam o desgaste e o esforço físico necessário para a realização das atividades laborais como trabalhar a terra e a madeira assim como os afazeres domésticos. Por outro lado, as tecnologias diminuía a dependência entre os indivíduos afetando o processo de socialização, já que o consumo dos aparatos tecnológicos fazia com que esses indivíduos não se envolvessem mais diretamente uns com os outros para a realização dos trabalhos diários (BENJAMIN, 2004). Todavia, essa falta de envolvimento entre os indivíduos evidenciada tanto nos afazeres diários quanto no processo produtivo poderia ser minimizada ao assistirem um filme em uma sala de cinema. Assim, ao discutir sobre o desenvolvimento tecnológico, o pensador também esteve preocupado com a construção da sensibilidade e da educação da memória que seria possibilitada com o avanço da técnica. A educação da memória, por exemplo, foi pensada por Benjamin como sendo capaz de ser fomentada pelo surgimento do cinema no início do século XX, já que a produção cinematográfica modificaria a memória, especialmente a memória coletiva ao incitar os indivíduos a compartilharem suas impressões sobre o que era assistido. Apesar de o cinema educar a memória, tal como discutiu o frankfurtiano, ele assim como as demais tecnologias, sobretudo as tecnologias digitais da indústria cultural têm acentuado o isolamento entre os indivíduos fazendo com que eles aprendam até mesmo a amá-lo, para lembrar Marcuse (1997). O isolamento social também foi discutido por Benjamin (1987) ao rememorar sua infância em Berlim no princípio do século passado. O pensador ficara frustrado com a presença do telefone em sua residência por ter acreditado que essa tecnologia promoveria a aproximação com os familiares distantes. Assim, o isolamento social que Benjamin já observara desde sua infância como sendo produto das modernas tecnologias tem se intensificado na era da cultura digital contribuindo para enfraquecer as relações sociais como as estabelecidas entre mestres e alunos e facilitando, por conseguinte, as agressões virtuais entre eles.

Para Benjamin (2004), a substituição da experiência formativa pela “experiência de choque” (ou vivência) foi o resultado tanto dos movimentos automatizados dos trabalhadores

nas fábricas quanto do consumo das tecnologias por tais trabalhadores em seus lares. De acordo com o pensador, a tecnologia pode contribuir para o enfraquecimento da experiência e da memória assim como acentuar a alienação e a desumanização. Entretanto, a tecnologia, como discutido em “A obra de arte...” (2012a), quando não utilizada para atender a finalidades fascistas pode contribuir para a politização do pensamento, para a conscientização de classe, para o desenvolvimento da sensibilidade e para a educação da memória. Dessa forma, se, por um lado, o avanço tecnológico enfraqueceu a capacidade de intercambiar experiências contribuindo para promover a estetização da política que culminaria no fascismo, ou seja, na aniquilação da vida humana enquanto fruição estética; por outro lado, o desenvolvimento tecnológico, principalmente com o surgimento do cinema poderia, através de seu “efeito de choque”, incitar o exercício de concentração das massas tanto para a compreensão fílmica quanto para o entendimento de seu papel histórico enquanto classe revolucionária (BENJAMIN, 2012a).

Sobre a contradição da tecnologia, Susan Buck-Morss (2012) faz uma interessante discussão ao analisar os conceitos de estética e anestésica com base no texto de Benjamin sobre “A obra de arte...”. A autora explica que o desenvolvimento tecnológico no século XIX que possibilitou o anestesiamento do corpo durante as cirurgias modificou drasticamente a relação estabelecida entre paciente e médico. A anestesia possibilitou não apenas a supressão da dor no paciente durante a cirurgia, mas também no cirurgião, pois “o esforço para se dessensibilizar da experiência da dor alheia deixou de ser necessário” (p. 179). Isso porque

[...] enquanto, até então, os cirurgiões tinham que treinar para reprimir a identificação empática com o sofrimento dos pacientes, nesse momento eles passaram a ter de se confrontar apenas com uma massa inerte e insensibilizada, na qual podiam mexer sem qualquer envolvimento emocional (BUCK-MORSS, 2012, p. 179).

O desenvolvimento tecnológico, nesse caso, permitiu o aprimoramento e o surgimento de diversas técnicas cirúrgicas que antes da criação do efeito anestésico não poderiam ser realizadas haja vista o sofrimento físico do paciente e também do cirurgião. Porém, o mesmo desenvolvimento tecnológico que permitiu a eliminação da dor durante a intervenção cirúrgica, contribuiu para o distanciamento entre paciente e cirurgião, pois este, depois da invenção da anestesia não precisou mais se sensibilizar diante do corpo anestesiado daquele que se submetia à cirurgia.

Nesse contexto, o desenvolvimento técnico e tecnológico que possibilitou a criação do efeito anestésico, permitiu também à industrialização assegurar a eficiência, a eficácia e a coerência do sistema produtivo substituindo, segundo Marcuse (1999), a racionalidade crítica pela chamada racionalidade tecnológica. De acordo com o pensador, “várias influências contribuíram para causar a impotência social do pensamento crítico. A mais importante entre elas foi o crescimento do aparato industrial e seu controle que abrangeu todas as esferas da vida” (p. 86) fazendo com que a racionalidade tecnológica inculcasse nos indivíduos a autodisciplina e o autocontrole. Conforme o pensador, a racionalidade tecnológica inviabilizou o pensamento crítico porque foi responsável por moldar os pensamentos, os sentimentos e as ações do indivíduo de acordo com as exigências técnicas do processo industrial que ele mesmo criou. Todavia, o mesmo progresso tecnológico que recrudescer a racionalidade tecnológica poderia

[...] diminuir o tempo e a energia gastos na produção das necessidades da vida, além de uma redução gradual da escassez. A abolição dos objetivos competitivos poderia permitir que o eu se desenvolvesse a partir de suas raízes naturais. Quanto menos tempo e energia o homem precisar gastar para manter sua vida e a da sociedade, maior a possibilidade de ele poder “individualizar” a esfera de sua realização humana. Para além do reino das necessidades, as diferenças essenciais entre os homens poderiam se expandir: cada um poderia pensar e agir por si, falar sua própria língua, ter suas próprias emoções e seguir suas próprias paixões (MARCUSE, 1999, p. 103).

Ainda que o desenvolvimento tecnológico tenha enfraquecido o pensamento crítico e contribuído para o recrudescimento do isolamento social, a utilização dos produtos tecnológicos também pode permitir que o indivíduo invista mais tempo no processo de formação do eu, ou seja, no processo de constituição de si próprio que exige o exercício de pensar e agir por si mesmo. Marcuse (1999, p. 74) esclarece então que o progresso técnico “[...] pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo”.

A contradição da tecnologia também foi objeto de análise de Adorno como, por exemplo, na conferência intitulada “Televisão e formação” de 1963, em que juntamente com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, discutiram a necessidade de analisar os conteúdos televisivos e o papel da televisão para a formação e/ou deformação das pessoas. Adorno (1995) chamou a atenção para a contradição característica desse meio de comunicação que pode tanto contribuir para aproximar os indivíduos da formação cultural ao transmitir

conteúdos educativos quanto estar a serviço da deformação da consciência ao disseminar ideologias e impossibilitar um conhecimento crítico sobre a realidade. O pensador esclareceu que é preciso consumir os conteúdos televisivos sem tomá-los como verdade ou idolatrá-los ao mesmo tempo que não se deve negar a potencialidade formativa que a televisão pode oferecer. Para Adorno, a televisão poderia contribuir para a promoção do esclarecimento desde que fosse ensinado aos espectadores desvelar suas ideologias de modo que a falsa consciência pudesse ser suprimida. Nas palavras do filósofo,

o ensino [...] acerca desse veículo de comunicação de massa não deveria consistir apenas em aprender a escolher o que é certo, e na apreensão do mesmo por meio de categorias, mas, desde o início, este ensino deveria desenvolver as aptidões críticas; ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologia; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as sobretudo em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação desta ordem já implica como dado (ADORNO, 1995, p. 79-80).

É preciso que essa tentativa dos produtos da indústria cultural a exemplo da televisão e, mais recentemente dos computadores pessoais e dos *smartphones*, de inculcar nos indivíduos uma falsa consciência e um ocultamento da realidade seja desmascarada permitindo que eles se aproximem de uma educação para a contestação e para a resistência. As pessoas devem ser incitadas a refletirem sobre a televisão assim como sobre os *notebooks* e *smartphones* conectados à *internet* para que seja possível se opor àquilo que Adorno (1995) denominou de “ideologização da vida” de modo que os indivíduos não tomem o que é fictício como realidade, mas percebam o que aparece como ideologia. Saber identificar e compreender a ideologia dominante transmitida pelas mercadorias da atual indústria cultural vai ao encontro da necessidade de as instituições escolares serem capazes de alfabetizar digitalmente os estudantes de modo que eles consigam lidar criticamente com as tecnologias digitais bem como proporem mudanças em seu desenho técnico tal como apontado por Feenberg (2010b). Essa alfabetização digital, entretanto, não irá acontecer enquanto as tecnologias digitais forem simplesmente proibidas e/ou restringidas em sala de aula.

Sobre a necessidade de se relacionar de uma maneira formativa com os aparatos tecnológicos, Kellner (1995, p. 109) também fala da necessidade de interpretar criticamente as imagens disseminadas pelas mídias por entender que “[...] precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender”. O autor esclarece que a educação deveria procurar

desenvolver uma pedagogia crítica que se preocupasse em realizar a leitura das imagens. Desse modo, “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a *forma como* elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o *conteúdo que* elas comunicam em situações concretas” (p. 109, grifos do autor). Sendo assim, além da leitura reflexiva da palavra, a interpretação crítica da forma como as imagens são produzidas e do conteúdo que expressam tem se tornado indispensável para o atual processo educativo que acontece em meio às tecnologias digitais da indústria cultural.

É interessante retomar a discussão realizada por TÜRCKE (2010b) sobre a onipresença das tecnologias na sociedade excitada e suas consequências para a percepção humana. Para o pensador, as imagens disseminadas pelas mercadorias da indústria cultural, especialmente pelos aparatos tecnológicos digitais vêm se sobrepondo à palavra escrita e alterando profundamente o relacionamento interpessoal e a produção do conhecimento científico. Ancorado no pensamento benjaminiano, TÜRCKE entende que os estímulos audiovisuais ao serem consumidos na forma dos produtos da indústria cultural disseminam o choque imagético. Um dos efeitos desse choque proporcionado pelos aparelhos tecnológicos seria uma regressão na capacidade de os indivíduos permanecerem concentrados. Dessa forma, o consumo diário do choque imagético promoveria o vício em estímulos audiovisuais em que “os viciados anseiam tanto pela substância viciadora porque eles cobiçam dela algo diferente daquilo que recebem. O vício não pode acalmar a si mesmo. Ele consiste na fuga de si próprio. Ele impele para o aumento da dose ingerida, pois ele deseja *parar* de ser vício” (TÜRCKE, 2012, p. 10, grifo do autor). Assim, apesar de saber que o próprio vício é incapaz de cumprir o que promete, o viciado consome doses de choques imagéticos cada vez mais fortes conservando sua dependência em imagens. Contudo, como observa o pensador, o vício imagético pode destruir a si mesmo, pois “[...] por mais conformista que seja, ele contém, não obstante, um impulso que se revolta contra o substituto, contra a idolatria das imagens, desejando-as destroçadas porque meramente simulam a verdade e o salvador, em vez de realmente trazê-los” (p. 10). TÜRCKE (2012) acena para a necessidade de transformar o choque imagético em choque reflexivo tal como compreendeu Benjamin (2012a) de modo que seja possível se relacionar com as imagens audiovisuais de maneira reflexiva. Dessa forma, o trabalho pedagógico com as tecnologias que tem que ver com a alfabetização digital de professores e alunos poderia ser entendido como um exercício de autodefesa diante dos efeitos nocivos do choque imagético. Ao se alfabetizarem digitalmente, professores e alunos

teriam mais condições de se defenderem desses efeitos nocivos como a dispersão da concentração, pois utilizariam os aparatos tecnológicos como meios para fomentar a sua própria formação crítica.

Nesse contexto, os aparelhos tecnológicos, especialmente com a revolução microeletrônica, têm sido responsáveis tanto pelo aprimoramento de pesquisas acadêmicas e pela compreensão de conceitos em salas de aula da educação básica facilitando, assim, o trabalho educativo de professores e alunos na busca pela produção do conhecimento; quanto pelo aumento da dificuldade de concentração nos estudos distanciando os indivíduos da possibilidade de vivenciarem o contato humano nas diferentes esferas do trabalho e no chamado tempo livre como oportunidade de aprendizagem, de novas descobertas e da construção da sensibilidade humana. Dessa forma, o consumo das tecnologias no processo educativo em sala de aula e para além dos muros da escola precisa ser pensado por professores e alunos como forma de compreender criticamente o que estão consumindo e, assim, refletir sobre a própria realidade em que estão inseridos. Como afirma Feenberg (2010b), o processo de democratização da tecnologia consiste na iniciativa e na participação dos indivíduos para questionarem as tecnologias e proporem mudanças em relação ao modo como são produzidas. As tecnologias não são ingênuas e não podem atender a apenas determinados grupos da sociedade; segundo o pensador, é preciso politizar a crítica à tecnologia. Para tanto, é necessário denunciar o processo de coisificação a que a tecnologia está submetida. Os documentos legais aqui analisados, os Projetos de Lei e as Leis aprovadas sobre a proibição, restrição e liberação do uso das tecnologias em sala de aula precisam ser continuamente analisados de forma que seja denunciado o caráter instrumental, coisificado e neutro das tecnologias bem como a maneira como tais leis são aprovadas sem a participação efetiva dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

A utilização dos aparatos tecnológicos em sala de aula deve estar relacionada justamente com a crítica à tecnologia que envolve tanto a sua potencialidade formativa quanto a compreensão de seus efeitos deletérios para a formação como a intensificação da semiformação e o recrudescimento da distração concentrada. Simplesmente proibir o uso das tecnologias no espaço escolar ou atender aos desejos dos alunos deixando que utilizem seus celulares sem a orientação do professor é uma maneira de tolher a possibilidade de realizarem a crítica sobre a contradição da tecnologia. E mais, a simples proibição das tecnologias extirpa do espaço escolar a possibilidade de alfabetizar criticamente alunos e professores para as mídias. Como esclarece Kellner e Share (2008, p. 702), o processo de alfabetização crítica da

mídia pode promover um entendimento “[...] da ideologia, do poder e da dominação, desafiando noções relativistas e apolíticas de grande parte dos que trabalham com educação midiática e orientando professores e alunos a compreender como o poder e a informação estão sempre relacionados”. Além disso, a simples proibição, restrição e liberação dessas tecnologias sem um debate crítico sobre o caráter contraditório da tecnologia retira dos professores e alunos a possibilidade de se envolverem democraticamente para proporem mudanças e alternativas às tecnologias existentes e aos processos de ensino e aprendizagem que utilizam essas tecnologias.

Os processos de ensino e aprendizagem, no contexto do consumo acrítico das tecnologias digitais, exigem do professor, como autoridade pedagógica, ainda mais responsabilidade, pois é ele que orientará os alunos no processo de compreensão do conhecimento historicamente produzido bem como de construção de novos conceitos utilizando as tecnologias de maneira crítica e ética. Apesar de os professores se tornarem ainda mais fundamentais nesse contexto em que a presença das tecnologias em sala de aula é cada vez mais crescente, eles, atualmente, têm sido alvo das agressões virtuais praticadas por seus próprios alunos. Os estudantes, sobretudo aqueles que cursam a última etapa da Educação Básica vem utilizando seus aparelhos celulares para agredirem os seus mestres por meio da prática de *cyberbullying*. Ao invés de as tecnologias serem utilizadas no espaço escolar como recursos pedagógicos para auxiliar a construção do conhecimento promovendo uma aproximação entre os sujeitos do processo educativo, os aparatos tecnológicos tem viabilizado o *cyberbullying* de alunos contra professores. Desse modo, para compreender os motivos que conduzem os alunos do Ensino Médio a praticarem *cyberbullying* contra seus professores foi necessário entender os conceitos de *bullying* e *cyberbullying*.

5 OS CONCEITOS DE *BULLYING* E *CYBERBULLYING* E A VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES

Esta seção teve como finalidade apresentar e discutir os conceitos de *bullying* e *cyberbullying* assim como as práticas de violência contra professores no contexto da cultura digital, especialmente as agressões virtuais. A primeira subseção discorreu sobre as conceituações a respeito do *bullying* que, em linhas gerais, é um tipo de violência realizado face a face tendo como principais características a intencionalidade e a repetição das agressões. A segunda subseção apresentou e discutiu as definições de *cyberbullying* que

consiste na produção de imagens e/ou comentários vexatórios e humilhantes publicados nas redes sociais com o auxílio dos recursos tecnológicos, principalmente dos aparelhos celulares conectados à *internet*. A terceira e última subseção discutiu a violência presente na relação pedagógica assim como comentou sobre a prática de *cyberbullying* de alunos contra professores na era da cultura digital.

5.1 A violência escolar e o *bullying*

A temática da violência escolar é extensa e abarca diferentes objetivos, metodologias e referenciais teóricos para discutir, problematizar, analisar e compreender esse fenômeno. Os termos violência *da* escola, violência *na* escola e violência *à* escola cunhados por Charlot (2002) e utilizados por outros pesquisadores como Sposito (1998), Aquino (1998) e Abramovay (2003) são comumente discutidos para compreender três tipos de violência escolar. A primeira diz respeito àquela violência praticada pela própria escola enquanto instituição que controla e vigia os tempos e os espaços escolares produzindo corpos dóceis e úteis às exigências do poder (FOUCAULT, 2010), também chamada de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Nas palavras de Charlot (2002, p. 435), a violência *da* escola é

[...] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...)

Já a violência *na* escola se refere àquela praticada no interior da escola como espaço físico. Segundo o pesquisador francês, “a violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]; a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local” (CHARLOT, 2002, p. 434, grifo do autor). Por fim, a violência *à* escola é aquela praticada contra a própria instituição de ensino e se manifesta por meio de atos de vandalismos, depredações, agressões a professores. De acordo com Charlot, a violência *à* escola está relacionada “[...] à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam” (p. 434).

Em relação às formas de violência escolar, especificamente no contexto educacional brasileiro, Sposito (2001, p. 90) assevera que

nos primeiros anos da década de 1980 observa-se certo consenso em torno da ideia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinquentes. Tratava-se assim de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público, especialmente, e, em menor grau, no medo da invasão dos prédios por adolescentes ou jovens moradores, aparentemente sem vínculo com a unidade escolar.

Na maioria das vezes, a violência contra a escola na forma de invasões e depredações era praticada por indivíduos alheios às escolas, mas, segundo a autora, ocasionalmente tal violência era considerada como forma de ressentimento de alunos que foram expulsos dessas escolas. Guimarães (1996) ao pesquisar sobre a dinâmica da violência escolar afirmou que a escola é, em muitos casos, um dos alvos prediletos, pois é marcada por ambiguidades e contradições que não são discutidas e problematizadas pelos sujeitos do processo educativo como, por exemplo, “[...] se diz democrática, mas não o é; diz que prepara para a vida, mas não o faz; é lugar do novo, mas propaga o velho” (p. 25).

Como forma de coibir as depredações, os atos de vandalismo, as ocorrências de furto e as invasões à escola, o início da década de 1980 foi caracterizado pela intervenção do poder público que, conforme Sposito (2001, p. 91),

tentou responder ao clima de insegurança com dois tipos de medidas: de um lado, aquelas relativas à segurança dos estabelecimentos, cada vez mais sob responsabilidade das agências policiais e, de outro, as iniciativas de cunho educativo, que tentavam alterar a cultura escolar vigente, tornando-a mais permeável às orientações e características de seus usuários.

Apesar das ações do poder público para coibir e combater a violência escolar, seja pela instalação de policiamento e segurança escolar, seja pela criação de projetos educativos como o Projeto Fim de Semana, na gestão de Mário Covas (1983-1985), que incentivava a participação dos estudantes e de suas famílias a frequentarem as escolas nos finais de semana visando à prática de esportes e lazer e o Projeto RAP Pensando..., no mandato de Luisa Erundina (1989-1992), que por meio da música e da poesia discutia o racismo, a intolerância e o preconceito (SPOSITO, 1998); a violência presente nas escolas brasileiras passou a ser manifestada de outra maneira, a saber, pelas agressões interpessoais.

Dessa maneira, de acordo com Sposito (2001), a violência escolar vai, gradativamente, ao longo dos anos 1990 mudando seu alvo conforme mostram as pesquisas científicas na área da Educação sobre tal temática. Passando das já citadas depredações dos prédios públicos, invasões e furtos, os resultados das pesquisas permitiram verificar

[...] mudanças no padrão de violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais frequentes. O fenômeno alcança as cidades médias e regiões menos industrializadas e não é evitado a partir de medidas de segurança interna aos estabelecimentos (SPOSITO, 2001, p. 94).

Além das agressões verbais e das ameaças, a violência também se voltava contra a escola como forma de atacar os professores como mostraram as investigações a respeito do incêndio a uma instituição de ensino na região de Liberdade/SP identificando como responsáveis “[...] ex-alunos, pré-adolescentes, que afirmavam terem sofrido injustiças e a agressão era declarada como ato de vingança contra os professores” (SPOSITO, 1998, p. 66). A mudança de foco da violência escolar passando das depredações contra o patrimônio público para as agressões entre alunos e, posteriormente, entre alunos e professores revela a complexidade existente no ambiente escolar como espaço físico e como instituição além de mostrar a contradição presente na relação entre os sujeitos do processo educativo. Como ressalta a autora, o deslocamento da compreensão sobre os atos de violência escolar contribuiu para um entendimento mais crítico e abrangente sobre a questão, já que foi possível verificar um aumento significativo das agressões entre os estudantes e destes contra os professores não apenas no entorno das escolas, mas também nas áreas internas das instituições de ensino. Sendo assim, devido à dinâmica e à ambiguidade da violência escolar não se pode reduzi-la a conotações moralistas (GUIMARÃES, 1996), mas é preciso compreendê-la no interior da sociedade capitalista neoliberal que marcada por contradições também mascara e dissimula a própria violência que produz.

Nesse contexto, é interessante destacar que o conceito de violência apresenta ambiguidades, apesar de ser, na maioria das vezes entendido como sinônimo de crueldade, desrespeito, criminalidade, opressão, abuso de força. Com vistas a compreender a violência, segundo Aquino (1998, p. 12), é preciso descrever e analisar esse fenômeno considerando “[...] como dispositivo básico as relações institucionais que o retroalimentam. No caso escolar, situar o foco de análise nas relações dominantes no contexto escolar, em particular na relação professor-aluno”. Essa análise permite ao autor afirmar que na esfera escolar existe

uma espécie de “[...] violência ‘positiva’ imanente à intervenção escolar, constitucional e constituinte dos lugares de professor e alunos” (p. 13). Tal violência está presente tanto na relação entre professores e alunos quanto na imposição dos conteúdos curriculares que precisam ser lecionados, pois são entendidos como necessários para o processo formativo e para o funcionamento da instituição escolar. Assim, na relação entre professores e alunos esse tipo de violência aparece na hierarquia entre tais sujeitos o que permite constatar que, em certa medida, “[...] de um ponto de vista educacional, não há exercício de autoridade sem o emprego de violência” (p. 15). Nos conceitos de violência e autoridade perpassam, segundo o autor, a ideia de se obrigar a fazer algo. A violência positiva, observada por Aquino, ao apresentar uma dimensão formativa é, pois, diferente daquele tipo de violência que se expressa na forma de agressões físicas e verbais, intimidações, humilhações.

É comum tratar as agressões interpessoais que acontecem intencional e repetidamente e são caracterizadas por uma relação desigual de força entre os envolvidos sob o conceito de *bullying*. Este termo foi cunhado pelo pesquisador norueguês Dan Olweus na década de 1970 por ocasião de seus estudos sobre a violência entre estudantes no ambiente escolar na região da Escandinávia. Para o autor, o termo *bullying* designa um comportamento agressivo direcionado contra uma pessoa por um indivíduo ou grupo de indivíduos numa relação em que há desequilíbrio de poder entre os envolvidos e repetição das agressões (OLWEUS, 1993). Sobre as definições de violência, Stelko-Pereira e Williams (2010, p. 46) destacam a “[...] dificuldade em se adotar uma única definição do que seja violência escolar. Uma dessas dificuldades consiste no fato de que a violência pode se expressar de múltiplas formas e ser compreendida de maneiras diversas”. Para as autoras, o que comumente se entende por violência está relacionado a aspectos culturais, históricos e individuais; assim, “[...] é impossível uma única e verdadeira definição que seja aceita universalmente” (p. 47). No caso da conceituação de *bullying*, por exemplo, as pesquisadoras asseveram que “[...] não se pode dizer que exista bullying do professor para com o aluno, ou do pai para com o filho, pois se trata de uma situação de violência que ocorre entre pares” (p. 52). Em um texto posterior, essa definição é assim trazida por Stelko-Pereira e Williams (2014, p. 21),

os envolvidos em *bullying*, em geral, compreendem uma pessoa ou grupo de pessoas em condição desigual de poder com relação à vítima, podendo tal desigualdade envolver características quanto à popularidade, força ou estatura físicas, competência social, extroversão, inteligência, idade, sexo, etnia e *status* socioeconômico.

De acordo com as autoras, em situações em que um aluno é agredido por outro colega somente uma vez por ocasião de uma briga de futebol, por exemplo, ou ainda quando há gangues que disputam o poder, tais agressões não constituem casos de *bullying*.

As pesquisas sobre o *bullying* iniciadas por Olweus (1993) se estenderam para diversos países como Japão, Estados Unidos, Inglaterra, Brasil, e na maioria das vezes têm como interesse investigar as características das vítimas, dos agressores e das testemunhas, suas causas e consequências. Segundo Tognetta, Rosário e Martínez (2015, p. 246), “algumas pesquisas, no Brasil, reduzem-se a informações sobre o diagnóstico da realidade e à descrição das características dos conflitos detectados [...] sem que tratem dos mecanismos psicológicos que podem explicar o *bullying* e indicar intervenções efetivas”. Antunes (2010) também tece críticas às pesquisas que utilizam o conceito de *bullying* como um instrumento para compreender a realidade “[...] sem conceber em função do que ele ocorre, e que ele é também um sintoma das contradições sociais, e não uma causa direta dos sofrimentos individuais” (p. 83). Segundo a pesquisadora,

o conceito de *bullying* acaba por tomar como verdade aquilo que é apenas sua aparência, ou melhor, aquilo que estando na aparência é, e ao mesmo tempo não é, de fato, a realidade. Sua verdade reside em que tais relações são realmente observadas, são condições da existência humana neste momento histórico, mas sua falsidade está em tomar o dado como estático e invariante. É essa falsidade que determina as atitudes com relação àquilo que o conceito descreve, e torna qualquer análise que persiste presa a ele também falsa e mantenedora das relações existentes (ANTUNES, 2010, p. 77).

O pertencimento das vítimas de *bullying* a determinados grupos com características específicas (negros, homossexuais, obesos) além da personalidade dos agressores marcada pelo mecanismo de falsa projeção, pelo pensamento estereotipado e pela dificuldade de sublimar a raiva evidencia que o chamado *bullying* é o mesmo que Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sandford chamaram de preconceito na década de 1940 (ANTUNES, 2010). Segundo a autora, “tanto a ausência de motivação quanto o propósito para maltratar o outro conferem ao conceito de *bullying* a proximidade com o preconceito” (p. 91). Dessa forma, o *bullying* seria o mesmo que o “[...] preconceito existente em sociedades e culturas pretensamente democráticas, mas na realidade autoritárias” que “[...] ganhou nova nomeação pela ciência pragmática que se ilude ao tentar controlá-lo via classificação e aconselhamentos” (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36-37). De fato, as definições de *bullying* discutidas na pesquisa de Antunes se assemelham ao conceito de preconceito estudado por

Adorno e colaboradores que resultou na obra “A personalidade autoritária”, publicada pela primeira vez na década de 1950.

O termo *bully*, segundo Fante (2011), pode ser traduzido como valentão e tirano assim como pode ter o sentido de brutalizar, tiranizar e amedrontar. De acordo com a autora, “[...] *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento” (p. 28-29). As manifestações mais comuns de *bullying* são os “[...] insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais” (p. 29). Sendo assim, o *bullying* pode ser conceituado como um comportamento cruel inerente às relações interpessoais em que “[...] os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de ‘brincadeiras’ que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar” (p. 29). Para Fante, o *bullying* pode acontecer por meio de agressões físicas e verbais determinando as chamadas agressões diretas, ou de forma indireta “[...] através da disseminação de rumores desagradáveis e desqualificantes visando à discriminação e exclusão da vítima de seu grupo social” (p. 50).

Em relação aos indivíduos envolvidos nos casos de *bullying*, é consenso entre os pesquisadores estabelecer a existência de três tipos: o agressor, a vítima e o espectador. Na maioria dos casos, o agressor manifesta pouca empatia, sente necessidade de “[...] dominar e subjugar os outros, de se impor mediante o poder e a ameaça e de conseguir aquilo a que se propõe”, além disso, “é mau-caráter, impulsivo, irrita-se facilmente e tem baixa resistência às frustrações” (FANTE, 2011, p. 73). Em relação à vítima, existe a chamada vítima típica que pode ser um indivíduo ou grupo de indivíduos, “[...] geralmente pouco sociável, que sofre repetidamente as consequências dos comportamentos agressivos de outros e que não dispõe de recursos, *status* ou habilidades para reagir ou fazer cessar essas condutas prejudiciais” (p. 72). Já a vítima provocadora é “aquela que provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência, possui um ‘gênio ruim’, tenta brigar ou responder quando é atacada ou insultada, mas geralmente de maneira ineficaz” (p. 72). Por fim, a vítima agressora reproduz as agressões sofridas buscando “[...] indivíduos mais frágeis que ela para transformá-los em bodes expiatórios, na tentativa de transferir os maus-tratos sofridos” (p. 72). Quanto ao espectador, “é o aluno que presencia o *bullying*, porém não o sofre nem o

prática. Representa a maioria dos alunos que convive com o problema e adota a lei do silêncio por temer se transformar em novo alvo para o agressor” (p. 73).

Para Silva (2010, p. 21), “a expressão *bullying* corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um *bully* (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender”. Conforme a autora, o *bullying* pode acontecer de diferentes formas, quais sejam: a) verbal (insultos, ofensas, xingamentos, gozações); b) físico e material (espancamentos, socos e pontapés, empurrões, beliscões, furtos, destruição de objetos); c) psicológica e moral (humilhar, excluir, isolar, desprezar, intimidar, discriminar, perseguir, difamar); d) sexual (abusar, violentar, insinuar, assediar); e) virtual (*cyberbullying*). Dentre as consequências psíquicas e comportamentais ocasionadas em função do *bullying*, destacam-se: a cefaleia, insônia, dificuldades de concentração, palpitações, tensão muscular, tremores, transtorno do pânico, ansiedade, depressão, anorexia, bulimia, transtorno obsessivo-compulsivo e, em casos mais extremos, o suicídio e o homicídio (SILVA, 2010). Quanto aos indivíduos envolvidos, a pesquisadora também entende que existem o agressor, a vítima (típica, provocadora e agressora) e o espectador que pode ser passivo, ativo ou neutro. Os espectadores passivos

assumem essa postura por medo absoluto de se tornarem a próxima vítima, [...] eles não concordam e até repelem as atitudes dos *bullies*, no entanto, ficam de mãos atadas para tomar qualquer atitude em defesa das vítimas. Ao presenciarem cenas de violência ou que trazem embaraços aos colegas, estão propensos a sofrer as consequências psíquicas, uma vez que suas estruturas psicológicas também são frágeis (SILVA, 2010, p. 45-46).

Já os espectadores ativos “[...] apesar de não participarem ativamente dos ataques contra as vítimas, manifestam ‘apoio moral’ aos agressores, com risadas e palavras de incentivo” (SILVA, 2010, p. 46) enquanto os espectadores neutros são aqueles que “[...] por uma questão sociocultural (advindos de lares desestruturados ou de comunidades em que a violência faz parte do cotidiano), não demonstram sensibilidade pelas situações de *bullying* que presenciam” (p. 46).

A conceituação de *bullying* para Lopes Neto (2005, p. 164) se assemelha as já citadas, já que “compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder”. Esse desequilíbrio de forças entre quem agride e é agredido pode ser resultado da “[...] diferença de idade, tamanho,

desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes” (p. 165). O autor esclarece que “fatores econômicos, sociais e culturais, aspectos inatos de temperamento e influências familiares, de amigos, da escola e da comunidade, constituem riscos para a manifestação do *bullying* e causam impacto na saúde e desenvolvimento de crianças e adolescentes” (p. 167). Lopes Neto adota os termos alvos, autores, testemunhas e alvos/autores para se referir, respectivamente, às vítimas, aos agressores, aos espectadores e aos agressores que, em determinadas situações, também se tornam vítimas. Além das consequências já observadas por Silva (2010) referentes às agressões decorrentes do *bullying*, o autor destaca “a resistência em ir à escola, a insegurança por estar na escola e o mau rendimento escolar” (p. 168).

O *bullying* é concebido por Smith (2002, p. 187) como sinônimo de intimidação, ou seja, como um “subconjunto dos comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder”. De acordo com o autor, a intimidação pode acontecer em diferentes ambientes e contextos como o local de trabalho, nas relações familiares, nas forças armadas, nas prisões, dentre outros. No caso das escolas, “é possível pensar em termos de intimidação de professor-a-professor, de professor-a-aluno, de aluno-a-professor, tanto quanto de aluno-a-aluno” (p. 188). Os casos de *bullying* nas escolas podem ser identificados por meio da obtenção de dados fornecidos pelos próprios alunos como, por exemplo, queixas de agressões aos professores e aos pais, depoimentos de terem ou não participado de agressões, indicação dos alunos em relação a perguntas sobre quem intimida e quem é intimidado bem como observação do comportamento dos alunos durante as aulas e intervalos (recreios) e entrevistas com os estudantes (SMITH, 2002). Dentre as características estruturais do *bullying* destacam-se, segundo o autor: a) a idade – o avanço da idade faz com que as agressões deixem de ser físicas e passem a ser indiretas; b) o sexo – o número de meninos que intimidam é maior quando comparado às meninas, mas “[...] ambos os sexos aparecem em números equivalentes na categoria de vítima. Os meninos tanto praticam quanto sofrem mais intimidação física e, no caso das meninas, a intimidação ocorre de forma mais indireta e relacional” (p. 191). Em relação aos motivos da intimidação, o pesquisador ressalta “os fatores de risco individuais de vir a ser vitimado” (p. 192) como sendo os alunos que apresentam algum tipo de deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, os alunos que não são de etnia branca e os alunos que apresentam orientação sexual diferente da heterossexual. Já em relação aos “fatores de risco individuais de vir a praticar intimidação” (p. 193), o pesquisador assevera que além daqueles relacionados ao temperamento (como ser

facilmente irritável), os familiares (ausência de afeto e de disciplina) assim como a violência doméstica também são fatores de risco referentes aos alunos que praticam a intimidação sistemática.

Tognetta e Rosário (2013, p. 108) afirmam que as características que distinguem o *bullying* de “[...] outros tipos de conflitos são, entre outras, o fato de que a violência é escondida aos olhos das autoridades e fundada na repetição”. Sendo assim, para os autores, “se concordarmos que o ato de menosprezar, diminuir ou agredir, como um substrato de violência, é uma forma de desrespeito, podemos dizer que o *bullying* é um problema moral” (p. 109). Em pesquisa realizada com o objetivo de verificar se existe “correspondência entre a participação em situações de *bullying*, as representações de si e como se autorregulam para compreender um conteúdo moral em jogo, desengajando-se ou engajando-se moralmente” (p. 116), os autores investigaram 2.600 adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental, com idade média de 15 anos, de escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo. Os dados da pesquisa mostraram que

os alvos de *bullying* se apresentam tanto engajados como desengajados moralmente, o que não acontece quando correlacionamos os autores de *bullying* aos desengajamentos morais. Eles são mais desengajados e menos engajados nas situações morais. Isso denota, novamente, que a vitimização é um problema moral. Meninos e meninas que são autores de *bullying* demonstram mais desativar seletivamente o controle de um mau comportamento moral e reconstruem assim o significado dessa conduta reprovável, justificando-a moralmente (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013, p. 130).

A compreensão do *bullying* como um problema moral é subsidiada pela teoria do desengajamento moral desenvolvida por Albert Bandura. No texto “Desengajamento moral na perpetração de desumanidades”, Bandura (2015) esclarece que a justificativa moral, a linguagem eufemística e a comparação vantajosa formam o conjunto mais eficaz de mecanismos psicológicos utilizados para promover o desengajamento do controle moral. Para o autor, “investir altos propósitos morais na conduta danosa não elimina apenas a autocensura, mas promove a autoaprovação a serviço de explorações destrutivas. O que foi uma vez moralmente condenável torna-se uma fonte de autoavaliação positiva” (p. 29). Por justificativa moral, o autor explica que

as pessoas não se engajam comumente em condutas prejudiciais até que elas tenham justificado para si mesmas a moralidade de suas ações. Neste processo de justificativa moral, a conduta prejudicial é transformada em pessoal e moralmente aceitável ao retratá-la como sendo socialmente válida ou com propósitos morais (BANDURA, 2015, p. 23).

Além de justificar para si mesmo que a ação prejudicial praticada não é imoral, conforme o autor, é comum utilizar-se da linguagem eufemística que opera no sentido de fazer com que o comportamento nocivo seja transformado em respeitável isentando-se da própria responsabilidade por tal comportamento. Segundo Bandura, “as pessoas comportam-se de forma muito mais cruel quando as ações agressivas são verbalmente saneadas do que quando são chamadas de agressão” (p. 25).

Já no caso da comparação vantajosa, “a maneira como o comportamento é visto, é pintado de acordo com o que é comparado. Ao explorar o princípio do contraste, atos repreensíveis podem parecer justos” (BANDURA, 2015, p. 27). Assim,

quanto mais evidente a desumanidade contrastada, maior a probabilidade que a conduta destrutiva de alguém pareça benevolente. Por exemplo, a enorme destruição no Vietnam foi minimizada ao retratar a intervenção militar americana como uma salvação da população da escravidão comunista (BANDURA, 2015, p. 27).

No entendimento de Tognetta e Rosário (2013), o exercício do controle moral é enfraquecido nas situações em que as relações interpessoais são caracterizadas por agressões recorrentes e intencionais como nos casos de *bullying* entre alunos. Em outro estudo realizado por Tognetta e Rosário com a contribuição de Martínez, os autores afirmam que “são exatamente os sujeitos intimidadores aqueles mais propensos a autojustificar sua conduta para não se sentirem culpados por seus atos” (TOGNETTA; ROSÁRIO; MARTÍNEZ, 2015, p. 245). Ademais,

[...] faltam, àqueles que se autorrelatam como agressores, o que chamamos de sensibilidade moral, uma vez que, ao desengajarem-se, não são capazes de reconhecer e se comover com a dor alheia. Ao mesmo tempo, na tentativa de evitar o sentimento de culpa e a responsabilidade sobre os atos, buscam justificar o domínio que necessitam exercer sobre o outro, destituindo-o de valor (TOGNETTA; ROSÁRIO; MARTÍNEZ, 2015, p. 271-272).

De fato, as agressões intencionais e repetidas assinaladas pela desigualdade de poder entre agressor e vítima que caracterizam o *bullying* se relacionam tanto com a liberação da conduta moral quanto com a dificuldade de se sensibilizar diante do sofrimento do outro. Ao discutir a necessidade de uma educação que não reproduza Auschwitz, logo, de uma educação que seja capaz de promover a desbarbarização social, Adorno (1995) esclareceu que quem é insensível consigo mesmo toma-se no direito de ser insensível com os outros também. Tal comportamento pode ser entendido, segundo o pensador, como uma forma de lidar com a própria dor que precisou ser ocultada e/ou reprimida.

Em função do número expressivo dos casos de *bullying* assim como dos prejuízos formativos e socioemocionais para as vítimas, para os agressores e também para os espectadores, em 06 de novembro de 2015, foi sancionada a Lei n. 13.185 que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática nas escolas brasileiras. No texto da Lei,

considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

Dentre os objetivos do referido Programa estão o combate e a prevenção dos casos de *bullying*; a capacitação docente para implementar ações que promovam o debate, a prevenção, a orientação e a solução do problema; o apoio psicológico, social e jurídico às vítimas e aos agressores e a promoção da cidadania, da capacidade empática e do respeito aos outros. Além da orientação para “evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil” (BRASIL, 2015).

A preocupação em prevenir e combater os casos de *bullying* escolar cresce num contexto em que a atual configuração da sociedade capitalista tem se caracterizado pelo recrudescimento da competitividade, do isolamento social e do consumo acrítico dos produtos da indústria cultural gerando como consequências, dentre outras, a indiferença ao sofrimento alheio, o discurso de ódio às chamadas minorias (mulheres, negros, indígenas, refugiados, homossexuais, moradores de rua) e a dificuldade de reprimir a raiva. Não é por acaso que os atos de alunos e ex-alunos, vítimas de *bullying*, que reagem por meio de extrema violência por meio de assassinatos de colegas e professores tem aumentado nas últimas décadas. É válido mencionar alguns desses casos: em 1999, na *Columbine High School*³⁴, Colorado/EUA, os alunos Eric Harris e Dylan Klebold assassinaram doze estudantes e um professor. Em 2002, o Massacre de Erfurt, como ficou conhecido, teve como autor o ex-aluno Robert Steinhäuser,

³⁴ Disponível em: <http://canalcienciascriminais.com.br/o-massacre-de-columbine/> Acesso em: 02 set. 2018. O Massacre de *Columbine* inspirou a criação do filme “*Elephant*” (2003) dirigido por Gus Van Sant que retrata o cotidiano escolar mostrando algumas práticas dissimuladas de *bullying*, a omissão da direção escolar em ouvir as vítimas e os agressores e os conflitos familiares vividos pelos alunos. E do documentário “*Bowling for Columbine*” (2002) do diretor Michael Moore que busca compreender por que os Estados Unidos apresenta uma taxa elevada de crimes violentos por uso de armas de fogo quando comparado a outros países democráticos como a Alemanha, o Japão, a França e, principalmente, o Canadá.

que tinha sido expulso da Escola Secundária Johann Gutenberg³⁵, Erfurt/Alemanha, deixando dezesseis mortos (treze professores, dois alunos e um policial) e sete feridos. Em 2007, no Instituto Politécnico da Virginia³⁶, Virginia/EUA, o estudante Cho Seung-hui assassinou, entre professores e alunos, trinta e duas pessoas. Em 2011, Wellington Menezes de Oliveira, ex-aluno da Escola Municipal Tasso de Oliveira³⁷, Rio de Janeiro/RJ, assassinou onze estudantes deixando treze feridos. Em 2017, o adolescente de 14 anos de idade, estudante do Colégio Goyases³⁸, em Goiânia/GO, matou dois colegas e teria afirmado que os massacres que aconteceram em *Columbine* e no Realengo o inspiraram. No mesmo ano, uma adolescente de 12 anos de idade, aluna da Escola Estadual Luiz de Camões³⁹, Cachoeirinha, região metropolitana de Porto Alegre/RS, estrangulou até a morte uma colega de 14 anos dentro da sala de aula. Em setembro de 2018, um estudante de 15 anos com a ajuda de um colega atirou contra alunos da Escola Estadual João Manoel Mondrone, Medianeira, oeste do Paraná, deixando dois estudantes feridos. Além da arma utilizada, os adolescentes estavam com uma faca, munição e duas bombas caseiras. Em um vídeo realizado antes do ataque, o adolescente que efetuou os disparos disse: “peço que os familiares tenham compreensão pelos meus atos, pois seus filhos me humilharam, me ameaçaram, me expuseram de uma maneira que não tem mais perdão [...]. Não é um evento histórico, não é culpa de videogame, não é culpa de livro, não é culpa de bosta nenhuma, é apenas culpa desses filhos da puta. Se forem culpar algo, culpem seus próprios filhos”⁴⁰. Em março de 2019, dois ex-alunos, um de 17 anos, o outro, de 25 anos de idade, da Escola Estadual Raul Brasil⁴¹, Suzano/SP, assassinaram cinco estudantes e duas funcionárias da escola e deixaram onze pessoas feridas. Em abril do mesmo ano, um professor foi assassinado a

³⁵ Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2002/020430_alemanhaae.shtml Acesso em: 02 set. 2018.

³⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/12/massacre-em-universidade-deixou-32-mortos-em-2007.html> Acesso em: 02 set. 2018.

³⁷ Disponível em: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html> Acesso em: 02 set. 2018.

³⁸ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/10/20/adolescente-que-matou-2-em-escola-de-go-diz-que-colega-o-amolava-muito-segundo-delegado.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 02 set. 2018.

³⁹ Disponível em: <http://g1.globo.com/hora1/noticia/2017/03/bullying-teria-motivado-assassinato-de-adolescente-em-escola-do-rs.html> Acesso em: 02 set. 2018.

⁴⁰ Os alunos que realizaram o ataque contra os próprios colegas eram vítimas de *bullying*. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/cidades/em-video-atirador-diz-que-foi-humilhado-ameacado-e-pede-desculpas-pelo-incomodo/> Acesso em: 29 set. 2018.

⁴¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml> Acesso em: 02 jun. 2019.

tiros por um aluno de 17 anos de idade na Escola Estadual Céu Azul⁴² em Valparaíso de Goiás/GO. Recentemente, em agosto de 2019, outro professor foi assassinado a facadas por um aluno de 18 anos de idade dentro da Escola Estadual Machado de Assis em Águas Lindas de Goiás/GO⁴³.

Face ao aumento dos casos de agressão entre alunos e professores, é preciso compreender o conceito de *bullying* considerando a atual configuração da sociedade capitalista neoliberal e a forma como tal sociedade é responsável pela constituição das subjetividades contemporâneas. Dessa maneira, a maioria das concepções de *bullying* acima mencionadas parece desconsiderar o poder que a atual sociedade capitalista, como produtora de mercadorias e de subjetividades, exerce sobre o ambiente escolar, o funcionamento das escolas, os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem, as relações entre os sujeitos do processo educativo e também sobre a sua constituição psíquica, sua formação ética, estética, moral, política e cultural. Sendo assim, é preciso considerar, como afirmou Adorno (2010), o poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre a realidade pedagógica. É preciso considerar, pois, que a formação de alunos e de professores está acontecendo num contexto de recrudescimento da semiformação, da distração concentrada, do consumo acrítico dos produtos e da ideologia da indústria cultural, da exposição diária aos choques audiovisuais, da necessidade de ser percebido e de estar conectado 24/7 e da transformação de si em imagem via tecnologias digitais. No atual contexto político e econômico brasileiro, tal formação está acontecendo também em meio à perseguição aos professores, ao menosprezo à pesquisa científica, à desvalorização da cultura, à imposição de uma ideologia totalitária via Escola sem Partido, às tentativas para facilitar o armamento da população civil, ao assassinato de negros, pobres, indígenas, enfim, ao ódio como forma de discurso, controle e governo.

O conceito de *bullying* e a forma como esse tipo de violência acontece também é produto da sociedade capitalista neoliberal que apesar de possuir condições materiais que poderiam fomentar a formação cultural dos indivíduos é responsável por disseminar o pensamento estereotipado, o preconceito, a semiformação, ou seja, a chamada barbárie social. Por barbárie social, Adorno (1995, p. 155) entendeu que

⁴² Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/04/30/aluno-mata-coordenador-de-escola-a-tiros-apos-discussao-em-valparaiso.ghtml> Acesso em: 02 jun. 2019.

⁴³ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/09/03/ele-largou-tudo-para-ensinar-e-inspirar-diz-irmao-de-professor-assassinado.htm> Acesso em: 02 set. 2019.

estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza.

A afirmação de Adorno (1995, p. 155) que diz que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” é profundamente atual. A barbárie social a que o frankfurtiano se referiu ainda sobrevive na contemporaneidade, por isso, “a exigência que Auschwitz não se repita” continua sendo “a primeira de todas para a educação” (p. 119). Sendo assim, a definição de *bullying* avança quando se considera a presença dos chamados traços de barbárie social no ambiente escolar e nas relações interpessoais escolares assim como suas consequências para o processo formativo de alunos e professores que ao não discutirem sobre a contradição imanente a tal sociedade e sobre a ambiguidade de sentimentos que perpassam o ato de ensinar e aprender acabam sendo conduzidos a formas primitivas de agressividade.

Com o intuito de compreender as agressões entre alunos e professores que extrapolam o conceito de *bullying*, já que, atualmente, conforme Zuin (2017), a relação pedagógica estabelecida entre os agentes educacionais vem sofrendo reconfigurações no contexto da cultura digital a ponto de as manifestações de violência adquirirem novas roupagens pelo fato de os alunos utilizarem seus celulares para criarem vídeos que mostram professores sendo agredidos; a próxima subseção apresentou e discutiu o conceito de *cyberbullying*, violência consumada graças aos recursos tecnológicos da atual indústria cultural.

5.2 O *cyberbullying*, as tecnologias digitais e a atualização da violência escolar

Em muitas situações do cotidiano escolar as tecnologias digitais são entendidas como causadoras da falta de concentração para os estudos tal como justificado nos projetos de lei e nas leis vigentes analisados na seção anterior que buscam proibir e/ou restringir o seu uso no espaço escolar. Apesar disso, tais tecnologias têm se infiltrado cada vez mais no processo educativo e contribuído para atualizar a violência escolar, notadamente aquela entre alunos e entre professores e alunos. De fato, as tecnologias da cultura digital vêm possibilitando a prática do chamado *cyberbullying* que é um tipo de violência realizado com a utilização dos

recursos tecnológicos da atual indústria cultural, especialmente dos computadores e *smartphones* conectados à *internet*.

No artigo segundo, parágrafo único, da Lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015, o *cyberbullying* é definido como intimidação sistemática que acontece na “[...] rede mundial de computadores quando se usam os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial” (BRASIL, 2015). Já para Silva (2010, p. 126), o *cyberbullying* pode ser definido como *bullying* virtual, já que os agressores utilizam “[...] os mais atuais e modernos instrumentos da internet e de outros avanços tecnológicos na área da informação e da comunicação (fixa ou móvel), com o covarde intuito de constranger, humilhar e maltratar suas vítimas”. De acordo com a autora, a principal diferença entre *bullying* e *cyberbullying*

se encontra na forma e nos meios que são utilizados pelos praticantes de *cyberbullying*. No *bullying*, as formas de maus-tratos são diversas, no entanto, todas, sem exceção, ocorrem no mundo real. Dessa forma, quase sempre é possível às vítimas conhecer e, especialmente, reconhecer seus agressores. No caso do *cyberbullying*, a natureza vil de seus idealizadores e/ou executores ganha uma “blindagem” poderosa pela garantia de anonimato que eles adquirem (SILVA, 2010, p. 126).

Com efeito, enquanto o *bullying* está relacionado à agressões em que existe o contato entre vítima e agressor, o *cyberbullying* se caracteriza por agressões e humilhações direcionadas contra o outro em ambientes virtuais como as redes sociais. Nesse tipo de violência as agressões podem ser ainda mais cruéis, pois a chamada memória digital possibilita que as humilhações sofridas não sejam esquecidas no ciberespaço à medida que podem ser reproduzidas *ad infinitum*. Conforme Almeida (2012, p. 77),

diferentemente do *bullying* tradicional, que normalmente se restringe ao espaço escolar, esta nova modalidade de agressão e intimidação revela-se como um tipo de violência mais cruel, uma vez que extrapola os ambientes escolares e as vítimas sofrem humilhações e ameaças constantes por meio de mensagens de celular, *e-mails*, postagens em redes sociais, dentre outras.

Sendo assim, a prática de *cyberbullying* é muitas vezes realizada com a publicação de vídeos e comentários pela criação de perfis falsos nas redes sociais como forma de se proteger das possíveis punições por meio do suposto anonimato oferecido pelas telas dos aparelhos tecnológicos. De acordo com Silva (2010, p. 133), “a inexistência de padrões legais e éticos para a utilização dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação; a falta de

empatia, de sensibilidade e de responsabilidade nas relações interpessoais; a certeza do anonimato, da impunidade e do silêncio acuado das vítimas” são fatores responsáveis pelo aumento dos casos de *cyberbullying*.

Conforme Tognetta e Bozza (2010, p. 841), “com a chegada e o crescimento acelerado da tecnologia, surgiu uma nova forma de intimidação, que ultrapassou o aspecto físico presencial - o *Cyberbullying* – uma forma dissimulada de *Bullying*, em que as agressões são virtuais”. No entendimento das autoras, o *cyberbullying* pode ser caracterizado por “[...] agressões, insultos, difamações, maus tratos intencionais, contra um indivíduo ou mais, que usa para isso os meios tecnológicos” (p. 841). As agressões provenientes dos casos de *cyberbullying* podem envolver um número ainda maior de vítimas e espectadores “[...] devido à velocidade de propagação de informações nos meios virtuais, invadindo os âmbitos de privacidade e segurança” (p. 842). Segundo as pesquisadoras,

pode-se dizer que o bullying digitalizado é extensão do pátio da escola, onde as agressões podem continuar por longas horas depois do horário escolar. No entanto, para algumas vítimas, a internet pode ser um lugar de vingança, pode ameaçar e intimidar os outros para compensar o fato de terem sido agredidos pessoalmente (TOGNETTA; BOZZA, 2010, p. 842).

A *internet* tem sido utilizada para a prática de agressões, inclusive, para a vingança daqueles que sofreram presencialmente os mais variados tipos de humilhações e ofensas. Ao pesquisar sobre as agressões virtuais entre alunos e professores, Zuin (2008a, 2012, 2017) esclarece que os produtos tecnológicos disseminados pela indústria cultural que reiteram a onipresença das imagens audiovisuais têm impactado profundamente as relações pedagógicas estabelecidas entre mestres e alunos e contribuído para o rompimento dos tabus sexuais e agressivos projetados na figura do professor. Assim, os alunos vingam-se das humilhações sofridas no espaço escolar ao publicarem vídeos e comentários vexatórios e aviltantes tanto dos colegas quanto dos próprios professores nas redes sociais (ZUIN, 2008a, 2012, 2017).

Ainda sobre a definição de *cyberbullying*, Rocha (2010, p. 129) afirma que “[...] as discussões geradas em torno do conceito de *cyberbullying*, conferindo-lhes apenas mais uma forma de praticar o *bullying* por meio da internet, apresenta uma conceituação generalista, sem análise de suas extensões”. Para a autora, tais discussões são insuficientes “[...] para entender o fenômeno dado o avanço das interações mediadas por computadores que nos últimos anos tem modificado os modos dos indivíduos se relacionarem socialmente” (p. 129).

Assim, “se a definição de *cyberbullying* estiver apenas dependente da definição tradicional de *bullying*, à qual se acrescente a dimensão da mediação tecnológica, podemos não enquadrar esta prática (ou grupo de práticas, na verdade) como algo novo” (p. 121). Conforme a pesquisadora, o *cyberbullying* tem como características o potencial multiplicativo das mensagens e imagens humilhantes, o fato de o conteúdo dessas mensagens e imagens ficar armazenado no ciberespaço, a possibilidade de anonimato oferecido pela *internet* como elemento encorajador para que as agressões aconteçam e a presença dos espectadores. Sobre estes, Rocha explica que o “[...] *cyberbullying* depende da existência dos espectadores. A divulgação massificada de imagens, informações privadas ou perturbadoras funciona na medida em que estas são vistas” (p. 127). Dessa maneira, os espectadores podem: a) denunciar as mensagens e as imagens humilhantes; b) compartilhá-las e/ou comentá-las; c) apenas visualizá-las, sem tomar nenhuma decisão que cesse a agressão ou que dê continuidade a ela (ROCHA, 2010).

Conforme ressalta Rocha, a prática de *cyberbullying* pode acontecer em diferentes espaços sociais, sendo esta

[...] uma das características que lhe diferencia do *bullying*. Enquanto que no *bullying* o alvo do ataque está em um território demarcado, pode ser na escola, no trabalho, nos clubes, entre outros, na prática de *cyberbullying*, a violência ocorre num espaço “desterritorializado” que, embora só exista por meio de suportes físicos, ele não possui “um lugar”. Ou seja, os ataques se virtualizam e se desterritorializam (ROCHA, 2010, p. 121).

Essa desterritorialização faz com que os casos de *cyberbullying* sejam considerados ainda mais graves quando comparados ao *bullying* haja vista a dificuldade de localizar os agressores em função da criação de perfis falsos fazendo com que o suposto anonimato oferecido pela *internet* atue como multiplicador das postagens e dos compartilhamentos das agressões no ciberespaço.

Segundo Prados e Fernández (2007, p. 23, tradução nossa)⁴⁴, o *cyberbullying* pode ser conceituado como uma forma de se “[...] empregar qualquer uma das possibilidades de uso das novas tecnologias da informação e comunicação para assediar cruelmente sua vítima”. Para as autoras, os aparatos tecnológicos disponíveis atualmente não apenas possibilitam a prática das agressões virtuais como intensificam tais agressões à medida que permitem a sua

⁴⁴ Citação no original: “[...] emplear cualquiera de las posibilidades de uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para hostigar con ensañamiento a su víctima” (PRADOS; FERNÁNDEZ, 2007, p. 23).

propagação. Dessa maneira, as agressões podem ocorrer na forma de ridicularizações, ameaças, chantagens e discriminações (PRADOS; FERNÁNDEZ, 2007). As pesquisadoras consideram que existem dois tipos de *cyberbullying*, quais sejam:

aquele que atua como reforço de um bullying já praticado e aquela forma de assédio sem antecedentes feita por colegas por meio das TICs. Na primeira modalidade, consideramos o cyberbullying como uma forma mais sofisticada de assédio, geralmente quando as formas tradicionais de assédio deixam de ser atraentes ou satisfatórias. Nesse caso, o agressor é facilmente identificável, uma vez que coincide com o autor das agressões presenciais. [...] Em relação à segunda modalidade, são formas de bullying entre pares que não têm histórico de agressão, de modo que, sem motivo aparente, a criança começa a receber formas de assédio por meio das TICs (PRADOS; FERNÁNDEZ, 2007, p. 24, tradução nossa)⁴⁵.

Tanto na primeira situação em que as agressões virtuais resultam de casos de *bullying*, pois deixam de ter um contato entre agressor e vítima e passa a acontecer no ciberespaço, quanto, na segunda, em que as agressões acontecem desde o primeiro momento na *internet*; o *cyberbullying*, no entendimento das autoras, apresenta algumas características que o distingue das formas de assédio e/ou intimidação presencial e direta que caracterizam o *bullying*. Prados e Fernández (2007, p. 24-25, tradução nossa)⁴⁶ listam algumas dessas características:

domínio e uso das TICs; é uma forma de assédio indireto; é um ato de violência camuflado, no qual o agressor é totalmente desconhecido, a menos que já tenha assediado pessoalmente a vítima ou decida ser após o cyberbullying; o desconhecimento sobre quem é o agressor amplia o sentimento de desamparo; recorre a vários tipos ou formas de assédio por meio das TIC; impotência legal dessas formas de assédio, uma vez que, embora a web possa ser fechada, outra pode ser aberta imediatamente; o assédio invade áreas de privacidade e segurança aparente, como o ambiente familiar, desenvolvendo a sensação de desproteção total; o assédio é tornado público, é rapidamente aberto a mais pessoas.

⁴⁵ Citação no original: “*Aquel que actúa como reforzador de un bullying ya emprendido, y aquella forma de acoso entre iguales a través de las TIC’s sin antecedentes. En la primera modalidad, consideramos al cyberbullying como una forma de acoso más sofisticada desarrollada, generalmente, cuando las formas de acoso tradicionales dejan de resultar atractivas o satisfactorias. En este caso el agresor es fácilmente identificable, ya que coincide con el hostigador presencial. [...]. En lo que respecta a la segunda modalidad, son formas de acoso entre iguales que no presentan antecedentes, de modo que sin motivo aparente el niño empieza a recibir formas de hostigamiento a través de las TIC’s*” (PRADOS; FERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

⁴⁶ Citação no original: “*Dominio y uso de las TIC’s; se trata de una forma de acoso indirecto; es un acto de violencia camuflada, en la que el agresor es un total desconocido, a no ser que haya sido hostigador presencial de la víctima antes o que decida serlo después del cyberbullying; el desconocimiento del agresor magnifica el sentimiento de impotencia; recoge diversos tipos o formas de manifestar el acoso a través de las TIC’s; desamparo legal de estas formas de acoso, ya que aunque se puede cerrar la web, inmediatamente puede abrirse otra; el acoso invade ámbitos de privacidad y aparente seguridad como es el hogar familiar, desarrollando el sentimiento de desprotección total; el acoso se hace público, se abre a más personas rápidamente*” (PRADOS; FERNÁNDEZ, 2007, p. 24-25).

Em função dessas características, as pesquisadoras acreditam que as consequências psíquicas e emocionais sofridas pelas vítimas de *cyberbullying* são ainda mais graves e dolorosas quando comparadas ao *bullying*, pois a agressão indireta e virtual não permite que o agressor veja o sofrimento que está causando à vítima. Nas palavras das autoras, “o agressor não tem contato com a vítima, ele não vê seu rosto, seus olhos, sua dor com a qual ele dificilmente tem empatia ou desperta sua compaixão pelo outro” (PRADOS; FERNÁNDEZ, 2007, p. 25, tradução nossa)⁴⁷.

Por envolver imagens e comentários agressivos publicados no ambiente virtual, o *cyberbullying*, para Zuin (2017), é concebido como produto da cultura digital. Os conteúdos das agressões que são “repetidamente produzidos por meio de equipamentos e recursos eletrônicos [...] são deliberadamente ofensivos, humilhantes e ameaçadores, de tal modo que se estabelece uma relação de poder desigual e autoritária entre algoz e vítima” (p. 55). Assim, com a utilização de aparelhos celulares como os *smartphones* e de computadores, “[...] as imagens e os comentários depreciativos são postados em *sites* como MySpace, Facebook e YouTube, bem como em *blogs* particulares” (p. 55). Sobre os agressores, os chamados *cyberbullies*, o autor esclarece que eles sentem um prazer sadonarcísico ao se sentirem percebidos midiaticamente em função do número de visualizações e comentários agressivos que postam nas redes sociais transformando-se em espetáculos de si mesmos. Nas palavras do pesquisador,

os próprios *cyberbullies* transformam suas imagens e seus comentários em uma espécie de ferroada audiovisual, imediatamente associada ao poder da imagem que o *cyberbully* faz de si próprio. Porém, diante do número incomensurável de imagens e comentários depreciativos continuamente postados, são justamente os mais violentos que têm maiores chances de ser percebidos e visitados nas redes sociais (ZUIN, 2017, p. 58).

Desse modo, a necessidade da presença dos espectadores (ROCHA, 2010) e a falta de empatia e compaixão dos agressores em relação às vítimas (PRADOS; FERNÁNDEZ, 2007) somadas ao possível anonimato oferecido pela *internet*, também são entendidos por Zuin (2017), como elementos que encorajam os *cyberbullies* a publicarem nas redes sociais conteúdos humilhantes e cruéis. De acordo com o autor, as publicações contendo imagens

⁴⁷ Citação no original: “El agresor no tiene contacto con la víctima, no ve su cara, sus ojos, su dolor, su pena, con lo cual difícilmente podrá llegar a empatizar o despertar su compasión por el otro” (PRADOS; FERNÁNDEZ, 2007, p. 25).

e/ou comentários ofensivos acontecem apesar de “[...] os praticantes de *cyberbullying*, bem como suas vítimas, terem consciência, em muitas ocasiões, das consequências decorrentes das postagens de imagens e comentários depreciativos nas redes sociais” (p. 57).

Para Wanzinack (2014), o *cyberbullying* pode ser definido como um tipo de violência virtual que faz uso dos recursos tecnológicos e da rede mundial de computadores pela publicação de “[...] mensagens difamatórias, boatos, fofocas, fotos, vídeos, entre outros” (p. 68). O *cyberbullying* envolve “[...] atos praticados de forma hostil configurando-se como uma ferramenta virtual de assédio e agressão com intencionalidade de causar dano e sofrimento à vítima” (p. 68). Uma das características desse tipo de agressão é a possibilidade de anonimato do agressor que encoraja as publicações humilhantes nas redes sociais e que “[...] dificilmente teria coragem de falar ou fazer pessoalmente devido a punições legais ou repreensão das pessoas” (p. 72). Ainda de acordo com o autor, muitos agressores não conseguem dimensionar o quanto suas atitudes agressivas podem prejudicar as vítimas por não terem uma resposta imediata do sofrimento causado em função do anonimato oferecido pelos perfis falsos “[...] o que contribui para o desenvolvimento de uma frieza em suas ações virtuais” (p. 72). O pesquisador chama a atenção para um tipo de *cyberbullying* que tem se tornado comum entre os jovens e adolescentes chamado *sexting* que “[...] consiste em enviar conteúdos provocantes de caráter sexual de fotos e vídeos por meio de celular ou da internet” (p. 72-73). Dentre as causas desse tipo de *cyberbullying*, o autor destaca a vingança pelo rompimento de namoros e/ou casamentos e a invasão virtual de computadores alheios com o objetivo de encontrar fotos e/ou vídeos sensuais para obter vantagem financeira chantageando a vítima.

O advento das tecnologias da informação e da comunicação, conforme Conte e Rossini (2010, p. 50), foi responsável pelo surgimento de “[...] novas possibilidades de práticas de atos agressivos, bem como modificou algumas características das vítimas, dos agressores e da própria conduta”. No entendimento dos autores,

no *cyberbullying* recorre-se à tecnologia para ameaçar, humilhar ou intimidar alguém, através da multiplicidade de ferramentas da nova era digital. Trata-se de expressão nova, sem definição em língua portuguesa e, bem por isso, pouco conhecida na comunidade jurídica. No entanto, referida prática tem ganhado força com o auxílio das tecnologias de informação e comunicação, sobretudo, a internet (CONTE; ROSSINI, 2010, p. 50).

Conforme os autores, o *cyberbullying* é marcado pela intencionalidade e repetição das agressões praticadas não mais face a face, mas com a utilização de computadores, aparelhos

celulares e demais dispositivos eletrônicos. Dentre as características do *cyberbullying*, Conte e Rossini (2010), destacam: a) a força física e a estatura do agressor já não são mais fatores determinantes para praticar a agressão; b) a minimização da culpa por parte do agressor pelo fato de as tecnologias permitirem que as agressões sejam praticadas sem que o agressor veja o sofrimento da vítima e, conseqüentemente, reflita sobre suas ações; c) o maior alcance da agressão devido à ultrapassagem de limites temporais e físicos proporcionado pelos recursos tecnológicos. Em relação às motivações dos agressores para a prática de *cyberbullying*, os autores afirmam que na maioria das vezes tais motivações são “[...] frívolas, como o rompimento de um relacionamento, inveja, um dissabor entre o agressor e a vítima” (p. 52).

Conte e Rossini (2010) apresentam seis modalidades de *cyberbullying*, quais sejam: 1) *Flaming*, também conhecido como provocação *online*, que “consiste no envio de mensagens vulgares ou que mostram hostilidade em relação a uma pessoa. [...] As mensagens são chamadas de *flames* (chamas ou labaredas), pois visam provocar a vítima” (p. 54). 2) *Cyberstalking*, ou perseguição *online*, “trata-se de uma forma de violência sutil e, por isso mesmo, perceptível somente pela própria pessoa a que se dirige, visando atacá-la psicologicamente [...] através de repetidas mensagens de aproximação via e-mails, scraps, postagens em blogs, etc.” (p. 54). 3) Substituição da pessoa, ou perfil falso/*fake*, “trata-se da conduta daquele que se faz passar pela vítima, enviando mensagens ou postando arquivos de texto, vídeo ou imagem que difamem o agredido. [...] Também se inclui a criação de comunidades para atacar a vítima” (p. 55). 4) *Outing*, traduzido por passeio/excursão, que consiste na “[...] divulgação, contra a vontade da vítima, de informações ou características pessoais relacionadas às opções políticas, religiosas, sexuais ou qualquer outro tipo de informação que a vítima deseja que permaneça em sigilo” (p. 55-56). 5) Exclusão, conhecida como *apartheid* digital, “é a expulsão de alguém de grupo ou comunidade on-line” (p. 56), como a exclusão de alguém de um grupo do *Facebook*. 6) *Sexting*, que “consiste em espalhar eletronicamente material de conteúdo sexual” como “[...] imagens de alguém nu, seminú ou em ação sexual. O envio pode ser feito pelo próprio protagonista da imagem ou por terceiro. A palavra vem de *sex* (sexo) mais *texting*, verbo utilizado para designar o envio de SMS (mensagem de texto) por celular” (p. 56).

Em relação às punições legais para a prática de *cyberbullying*, Conte e Rossini (2010) asseveram que, no Brasil, por não existir uma lei específica para os casos de agressões virtuais tem-se aplicado as regras discriminadas no Código Civil, no Código Penal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim, alguns desses casos podem ser amoldados a situações já

existentes na legislação brasileira, como: “crimes contra a honra (arts. 138 – 140 do Código Penal), crime de constrangimento ilegal (art. 146 do Código Penal), crime de ameaça (art. 147 do Código Penal), crime de participação em suicídio (art. 122 do Código Penal), pornografia infantil, etc.” (p. 62). Em 30 de novembro de 2012, foi sancionada a Lei n. 12.737, que dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos considerando criminoso quem, conforme artigo 154-A,

invadir dispositivo informático alheio, conectado ou não à rede de computadores, mediante violação indevida de mecanismo de segurança e com o fim de obter, adulterar ou destruir dados ou informações sem autorização expressa ou tácita do titular do dispositivo ou instalar vulnerabilidades para obter vantagem ilícita (BRASIL, 2012).

Ainda não há na legislação brasileira, como observado pelos autores, uma lei específica para punir os casos de *cyberbullying*. Apesar de a Lei n. 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), representar um avanço em termos de legislação, tal Lei dispõe sobre a conceituação e possíveis estratégias de prevenção, diagnóstico e combate do *bullying* e *cyberbullying*. Dessa forma, a punição aos agressores e a reparação dos danos causados às vítimas ainda não é discriminado em lei específica o que contribui para a continuidade e o aumento dos casos de *bullying* e *cyberbullying*, já que o sentimento de não ser responsabilizado criminalmente pode incentivar a prática de tais atos agressivos.

Para a prática de *cyberbullying*, como visto, é imprescindível a utilização dos recursos tecnológicos conectados à *internet* de modo que as imagens contendo as agressões e/ou os comentários ofensivos possam ser publicados, visualizados, comentados e compartilhados. Considerando a presença das tecnologias em sala de aula e sua utilização para fins que nem sempre são pedagógicos, como nos casos das agressões virtuais, o Projeto de Lei n. 1.077/2015⁴⁸, em tramitação na Câmara dos Deputados, estabelece a necessidade de incluir a educação digital nas escolas brasileiras. O referido Projeto pretende alterar a LDBEN/1996 para “[...] incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘Educação e Segurança Digital’” (BRASIL, 2015, p. 1). Tal temática seria desenvolvida em

⁴⁸ Para saber mais informações a respeito da tramitação de tal Projeto, acesse: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1199090&ord=1> Acesso em: 14 out. 2018.

disciplina obrigatória para os alunos do Ensino Fundamental e Médio tendo em seu conteúdo programático, dentre outros,

[...] a exposição dos perigos atinentes à navegação na internet, como fraudes financeiras, disseminação de vírus eletrônicos, roubo de senhas, cyberbullying, assédio moral, assédio sexual e pedofilia; identificação das oportunidades educacionais e profissionais por intermédio da internet; responsabilidade civil dos pais e das escolas (BRASIL, 2015, p. 1-2).

O objetivo do Projeto é formar os estudantes para o uso seguro da *internet* buscando a conscientização digital por considerar que as ferramentas tecnológicas são usadas para “[...] a propagação de crimes sexuais, delitos contra a honra, violações de direitos autorais e de propriedade intelectual, afrontas à privacidade” (BRASIL, 2015, p. 4). De fato, a necessidade de uma educação crítica e ética quanto às tecnologias e à cultura digital se faz cada vez mais urgente quando os recursos tecnológicos passaram a serem utilizados para ameaçar, agredir, humilhar, intimidar, coagir e ridicularizar.

Para elucidar o conceito de *cyberbullying*, serão apresentados alguns casos que tiveram grande repercussão e viralizaram nas redes sociais, para usar uma expressão da *internet*. Os casos tratam tanto da prática de *cyberbullying* entre alunos, de professores contra alunos e de alunos contra professores. Um dos casos que repercutiu mundialmente aconteceu em 2011, na Austrália. O estudante Casey Heynes de 16 anos de idade, vítima de *bullying*, golpeou o colega agressor erguendo-o e jogando-o contra o chão com toda a sua força. O vídeo que mostra Heynes golpeando o colega foi removido do *YouTube* por conter cenas de violência, mas até a data de 10 de dezembro de 2016 tinha 28.361.224 visualizações. Publicado originalmente com o título "*Child finally snaps after being bullied*" (Criança finalmente reage após sofrer *bullying*), o vídeo viralizou e ganhou diferentes versões e paródias comparando Heynes ao lutador *Zangief* do jogo de videogame *Street Fighter* que fez sucesso na década de 1990. O estudante, em 2011, foi considerado como símbolo de revide dos adolescentes vítimas de *bullying*⁴⁹.

Casos de *cyberbullying* que envolvem professores agredindo seus alunos também têm se tornado cada vez mais comuns em todo o mundo. Um vídeo disponível no *YouTube* reúne quatro professores de diferentes países, incluindo o Brasil, que foram filmados no momento da aula quebrando os aparelhos celulares de seus alunos. Tal vídeo tem até a presente data (14

⁴⁹ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/megazine/casey-heynes-estudante-australiano-se-vinga-de-bullying-com-golpe-de-street-fighter-vira-hit-na-internet-2811428> Acesso em: 14 out. 2018.

de outubro de 2018) 499.674 visualizações e 1.289 comentários. Os professores se mostram irritados quando os celulares tocam e/ou quando percebem que os alunos estão utilizando tais aparelhos durante a explicação dos conteúdos disciplinares. Assim, eles se dirigem aos alunos, pegam seus celulares e os arremessam contra o chão e/ou os quebram com as mãos. A força aplicada contra os aparelhos celulares assim como a reação inesperada dos professores desperta diferentes reações nos demais alunos como perplexidade, risos e gozações.

Dentre os comentários postados logo abaixo do referido vídeo, transcritos conforme publicados no *YouTube*, alguns se destacam: “O professor pega o celular do pessoal mas não pega o de quem ta filmando”; “Uma vez meu professor jogou meu celular no chão...”; “Fico me perguntando como esses cara que fica gravando consegue gravar de boa”; “Por isso que eu não levo celular pra escola”; “Curioso é a falta de respeito com o professor e muita gente ainda defende os alunos”; “Os professores deviam pagar por quebrar”; “Estão certo os professores, verdadeiros heróis pra aguentar uma juventude folgada e perdida”; “Mano so tenho 13 anos mais se meu professor quebrase meu celular mano eu ia quebra a cara dele eu pegava a carteira e tacava na cara dele varias vezes isso no mínimo”; “Professor nota 10”. Nota-se que os comentários defendem tanto os professores quanto os alunos, questionam sobre as filmagens e sobre os danos materiais causados aos alunos que tiveram seus celulares quebrados, revelam o medo de os alunos terem seus celulares espatifados ao chão assim como mostram uma ameaça ao professor que porventura quebrasse o celular em sala de aula. As imagens e os comentários sobre as agressões virtuais apresentam um material rico e ainda pouco investigado para se pensar a relação pedagógica em tempos de cultura digital, principalmente as agressões entre professores e alunos consumadas graças aos aparatos tecnológicos da atual indústria cultural.

Não são apenas os vídeos de professores agredindo os alunos em sala de aula que são visualizados, comentados e compartilhados no *YouTube*, os vídeos que mostram professores sendo humilhados por seus alunos tem aumentado assustadoramente nessa rede social. Um desses vídeos ficou muito conhecido no Brasil ao mostrar um professor sendo ultrajado por alunos do último ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. O vídeo foi postado no *YouTube* por diferentes usuários e com títulos⁵⁰ diversos, a saber: Professor é aviltado por alunos (128.183 visualizações, 1.127 comentários); Professor

⁵⁰ Os títulos dos vídeos foram modificados visando preservar a identidade dos sujeitos que neles aparecem. Já o número de visualizações e de comentários foi mantido. Essa observação é válida para todos os vídeos encontrados no *Youtube* que aparecem ao longo deste trabalho.

sofre agressões de alunos (79.687 visualizações, 1.922 comentários); Agressão a professor em escola pública (54.033 visualizações, 57 comentários); Professor é desrespeitado em escola (14.593 visualizações, 48 comentários); Alunos insultam professor (5.520 visualizações, 39 comentários); Estudantes humilham professor (2.584 visualizações, 40 comentários); Professor é agredido por três estudantes (2.422 visualizações, 7 comentários) e Violência contra professor em escola pública (1.892 visualizações, 8 comentários). Até o momento, 14 de outubro de 2018, o vídeo possui 288.914 visualizações e 3.248 comentários.

As imagens mostram um professor sendo agredido por três alunos durante a aplicação de uma prova. As agressões aconteceram de diferentes maneiras: 1) Um dos alunos responde às questões da prova escrevendo as expressões “Foda-se” e “Tô nem aí!”, depois a folha da prova é amassada antes de ser entregue ao professor. Um dos colegas agressores diz: “amassou a prova toda viado, tu é capeta (risos)”. 2) Outro aluno exige que a porta da sala fique aberta. Abre-a contra a vontade do professor ao dizer “vamos ver se tu não abre essa porra. Não vai abrir o cacete!”. 3) Um terceiro aluno destrói um dos quadros da sala com a mão e um dos colegas diz: “vai cupim!”. 4) O aluno que havia amassado a prova antes de entregá-la ao professor faz o mesmo com a prova de um dos colegas. Em seguida, arranca da mão do professor a avaliação de outro estudante que solucionava uma dúvida com o docente e rasga um pedaço da folha com os dentes. Um dos colegas agressores diz, aos risos: “aí, professor, acabou a prova”. 5) Esse mesmo aluno arremessa um objeto contra o professor que escreve ao quadro-negro. O professor questiona: “queria que pegasse em mim?”, o aluno responde: “queria? Agora, pera aí, que vai acertar”. O vídeo não mostra o objeto sendo arremessado novamente. 6) O aluno ainda faz ameaças ao professor quando indagado por um colega que pergunta: “vai matar o professor, cara? Faz isso não.” O aluno agressor responde: “vou mesmo, tô cheio de ódio, filho”. O colega afirma: “o cara te dá aula, o cara é maneiro”. O agressor diz: “foda-se, nunca mais vai dar”.

A violência com que o professor foi agredido por três de seus alunos em sala de aula e, posteriormente, no *YouTube*, ao ser visto e comentado por milhares de internautas tem crescido a cada dia e desafiado as escolas, o corpo docente e discente, as famílias e as autoridades a compreenderem e combaterem as agressões virtuais. Sobre o *cyberbullying* de alunos contra professores brasileiros, Zuin (2017, p. 89) explica que

em muitas ocasiões os alunos não hesitam em postar imagens e comentários humilhantes sobre seus professores, uma vez que a satisfação sadonarcísica de ser identificado como o *cyberbully* responsável pela postagem sobrepuja tanto a atitude de respeito que poderiam ter em relação ao educador quanto o receio de sofrer

algum tipo de retaliação dentro e/ou fora das salas de aula. Assim, o *bullying* que praticam presencialmente contra o professor, cujas etapas são cuidadosamente planejadas e filmadas com os celulares, fornece o esteio para a propagação das imagens e dos sons que caracterizarão o *cyberbullying* postado nas redes sociais – no caso do Brasil, principalmente no YouTube.

De fato, o desejo de ser reconhecido como o autor das agressões contra a figura docente é maior que o respeito pelo professor bem como o medo pelas possíveis sanções que poderá sofrer. Assim, os vídeos que mostram professores que foram agredidos revelam alunos sendo tomados por um prazer em humilhar e ofender aqueles que deveriam ser, senão objetos de admiração no sentido de um dia se tornarem como seus mestres, pelo menos, respeitados em sala de aula. Diante do crescimento dos vídeos e dos comentários de alunos agredindo e humilhando os professores em sala de aula munidos de seus aparelhos celulares utilizados para registrarem tais agressões; a próxima subseção discutiu a violência presente na relação pedagógica assim como comentou sobre o *cyberbullying* de alunos contra professores na era da cultura digital.

5.3 A relação pedagógica e o *cyberbullying* de alunos contra professores no *YouTube*

A figura do professor sempre despertou interesse nos alunos. Freud (1969), num texto da década de 1930, revelou o modo como o professor – sobretudo, sua vida pessoal, seus gostos e preferências – sempre fora objeto da curiosidade dos alunos. O professor continua, mesmo depois de os alunos já terem crescido, sendo objeto de atenção dos estudantes, por isso, nem para o próprio Freud foi fácil escrever algo a pedido de um de seus ex-professores. O texto em questão foi redigido para a comemoração do 50º aniversário de fundação do Colégio *K. K. Erzherzog-Rainer Realgymnasium* e o psicanalista que já estava às vésperas de completar sessenta anos de idade assim se expressou,

temos uma sensação esquisita, quando, já na idade madura, mais uma vez recebemos ordem de fazer uma redação escolar. Mas obedecemos automaticamente, como o velho soldado que, à voz de “Sentido!”, deixa cair o que tiver nas mãos e se surpreende com os dedos mínimos apertados de encontro às costuras das calças (FREUD, 1969, p. 285).

O referido Colégio deixou profundas marcas em Freud (1969) levando-o a compreender a figura do professor como um substituto do pai. O psicanalista asseverou que a

personalidade dos professores despertava mais a atenção dos alunos que os próprios conteúdos disciplinares ensinados por eles:

nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. [...] Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los ou odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los (FREUD, 1969, p. 286).

O professor assim como o pai foi entendido por Freud (1969, p. 287) como ideal de eu, como um “[...] modelo não apenas a ser imitado, mas também a ser eliminado para que possamos tomar o seu lugar”. Ou seja, o professor é tomado como exemplo, como referência para que os valores morais e o comportamento ético possam ser internalizados de modo que o aluno se transforme em um adulto. Nesse processo, como explica Zuin (2012), o professor precisa ser superado (*Aufhebung*), isto é, o aluno ao mesmo tempo que deve conservar dentro de si a figura do professor precisa transformá-la para conseguir se apropriar dos conteúdos disciplinares, pensar por si mesmo e se tornar um adulto. Por isso, os alunos projetam na imagem de seus mestres sentimentos de amor e ódio, expectativas, desejos (sexuais ou não) e frustrações. Dessa forma, tal como afirmou Freud (1969), apesar de muitos professores ainda serem jovens, os alunos se sentem impressionados com sua maturidade justamente porque representam protótipos daquilo que eles almejam ser quando adultos.

O modo como os professores afetam os alunos, especialmente no processo de construção de suas personalidades também está presente na literatura a exemplo do conto “Os desastres de Sofia” escrito por Clarice Lispector. A escritora descreveu os sentimentos de amor e ódio sentidos por Sofia aos nove anos de idade em relação ao professor do curso primário:

o professor era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos. Em vez de nó na garganta, tinha ombros contraídos. Usava paletó curto demais, óculos sem aro, com um fio de ouro encimando o nariz grosso e romano. E eu era atraída por ele. Não amor, mas atraída pelo seu silêncio e pela controlada impaciência que ele tinha em nos ensinar e que, ofendida, eu adivinhara. Passei a me comportar mal na sala. Falava muito alto, mexia com os colegas, interrompia a lição com piadinhas (LISPECTOR, 1999, p. 11).

O mau comportamento de Sofia vai sendo ao longo do conto mostrado como uma tentativa de se aproximar do professor. Num dos momentos em que foi repreendida pelo

mestre por atrapalhar a aula, a criança assim se expressa: “era doloroso para mim ser o objeto do ódio daquele homem que de certo modo eu amava” (LISPECTOR, 1999, p. 11). A escritora fez questão de evidenciar que o amor de Sofia pelo professor não é o amor adulto, mas de uma criança que está construindo sua personalidade e que nesse processo está em contato diário com um adulto que lhe ensina assim como a repreende. O professor é para Sofia um ideal de eu. Quando a menina começa a entender a necessidade de superar a imagem do professor para conseguir construir sua própria identidade percebe quão sofrido é se tornar adulto: “e tudo isso o professor agora destruía, e destruía meu amor por ele e por mim. Minha salvação seria impossível: aquele homem também era eu” (p. 25).

Com efeito, a figura docente sempre foi alvo da projeção de sentimentos ambivalentes por parte dos alunos que ora respeitam e admiram seus professores, ora sentem raiva e em muitas situações desejam agredi-los verbal e/ou fisicamente. Sobre a ambivalência de sentimentos que permeiam a profissão de ensinar, Adorno (2000, p. 158-159) definiu como tabu

a sedimentação coletiva de representações que, de maneira similar às de caráter econômico [...], perderam sua base em grande medida, mas que como preconceitos sociais e psicológicos, persistem teimosamente e, por sua vez, tornam-se forças atuantes na realidade, tornam-se forças reais.

O pensador entendeu como tabu as representações mentais coletivas historicamente construídas que se sedimentaram no imaginário social na forma de preconceitos em relação à imagem do professor. Assim, a figura do professor é muitas vezes associada ao autoritarismo, à obtenção da disciplina por meio das punições físicas e psicológicas e a pessoas amargas que parecem descontar nos alunos suas frustrações (ADORNO, 2000). O pensador exemplificou o conceito de tabus ao mencionar os anúncios matrimoniais nos jornais alemães em que as professoras faziam questão de ressaltar que “[...] não são tipos professorais, não são mestres de escola” (p. 159). Isto é, as professoras que desejavam encontrar alguém para se relacionarem amorosamente acreditavam que era preciso deixar claro que estavam abertas ao diálogo no relacionamento afetivo.

Sobre a ambivalência de sentimentos que perpassam a docência, os escritos de Manacorda (1989) sobre a história da educação também permitem compreender como a figura do professor é ao mesmo tempo amada e odiada pelos alunos. Considerando as três primeiras civilizações apresentadas pelo pensador em que já existe a ideia de um sistema de ensino

escolarizado, a saber, Egito, Grécia e Roma Antiga, é possível constatar que, de um lado, os alunos reconheciam a importância dos ensinamentos dos mestres para a chamada formação do homem político (classes abastadas) ou para a educação dos ofícios (classes subalternas). Por outro lado, os alunos percebiam que tais mestres os transformavam em objetos de punição agindo de maneira severa com aqueles que se comportavam indisciplinadamente durante a transmissão dos conteúdos escolares. No automatismo do método mnemônico e também na “lentidão no ensino do alfabeto” o processo de aprendizagem consistia em observar aquele que sabia para aprender com ele, assim, à “[...] mecanicidade do ensino acrescenta o rigor da disciplina, frequentemente na base do chicote” (p. 58). As punições físicas que paulatinamente foram substituídas pelas agressões psicológicas faziam com que os alunos tivessem medo de frequentar as aulas, como na passagem que mostra um professor aconselhando seu neto a ir à escola,

[...] a figura de um mestre não é terrível. Embora pareça severo pela velhice, tenha uma voz cavernosa e sua testa enrugada ameace ásperas repreensões, não será tão desumano para quem se acostumará a vê-lo... Tu, portanto, não tenhas medo: embora a escola ecoe de muitas pancadas e o velho mostre seu rosto truculento, o medo indica uma alma degenerada; nem te perturbe o clamor e o ecoar das pancadas nas primeiras horas da manhã, nem o vibrar do cabo do chicote, ou que haja muito aparato de varas (MANACORDA, 1989, p. 90-91).

Dessa forma, o chamado sadismo pedagógico ou uma espécie de prazer em punir presente na relação entre professores e alunos nutria um desejo de agressão por parte destes, já que no decorrer do processo educativo os estudantes eram constantemente humilhados por seus professores. Há também passagens apresentadas pelo pensador que mostram os alunos agredindo seus professores, como a que segue,

[...] Mas, agora, não tem ainda sete anos e se lhe encostas a mão logo o menino quebra a cabeça do pedagogo com a tabuinha. E se vai reclamar com o pai, o pai assim diz ao menino: ‘Tu és digno de mim, já que és capaz de te defenderes das ofensas’. E o pedagogo é repreendido: ‘Ei, velho de quatro centavos, não toques no menino: ele se comportou como um valente [...] E como pode nessas condições exercer um mestre sua autoridade, se ele primeiro é o castigado? (MANACORDA, 1989, p. 60-61).

Percebe-se que o professor também foi agredido psicologicamente ao ser insultado como “velho de quatro centavos”. A passagem ainda traz duas questões interessantes. A primeira é a atitude do pai em relação ao filho que se sente orgulhoso ao saber que o menino está aprendendo a se defender sozinho. Embora a educação da criança pequena na época das civilizações analisadas por Manacorda (1989) se divergisse bastante da educação dada à

criança de hoje, algo daquela época parece persistir na contemporaneidade que é o fato das famílias dos alunos reclamarem quando os filhos são repreendidos pelos professores por se comportarem indevidamente em sala de aula. A segunda revela a preocupação com o exercício da autoridade docente quando o professor é alvo de agressões, ou seja, como pode um professor exercer sua autoridade se é agredido pelos próprios alunos? Essa questão remete às pesquisas de Zuin (2008a, 2012, 2017) sobre o deslocamento da autoridade docente para outros suportes como as imagens disseminadas pela indústria cultural, principalmente as telas dos aparelhos celulares, contribuir para a intensificação da violência presente na relação entre professores e alunos.

Como visto, os alunos não são indiferentes ao modo como os professores se relacionam com eles. Por isso, Adorno (2000) acreditou que os docentes deveriam deixar de agir de maneira professoral demonstrando sua humanidade em sala de aula para conseguir estabelecer uma relação formativa com seus alunos. Como o processo educativo não acontece, conforme discutiu o frankfurtiano, desconsiderando os sentimentos de amor e ódio que permeiam o ensino e a aprendizagem, a escola ao invés de negar esses sentimentos deveria ser capaz de oferecer espaços para que eles possam ser discutidos e problematizados. Sobre isso, o pensador afirmou que

[...] seria necessário eliminar quaisquer limitações e obstáculos ainda existentes na realidade que dão suporte aos tabus com que se cercou o magistério. Sobretudo é necessário tratar aqueles pontos nevrálgicos ainda na fase de formação dos professores, em vez de orientar a sua formação pelos tabus vigentes (ADORNO, 1995, p. 114).

Nos cursos de formação de professores, os tabus a respeito do magistério precisariam ser objetos de análise e crítica dos futuros professores de modo que a raiva, o ódio, o amor e o sexo pudessem ser debatidos. No entanto, é justamente a negação dos tabus e a manifestação da violência entre professores e alunos muitas vezes decorrente de tal negação que podem ser mais facilmente visualizados no contexto educacional.

Foucault (2010) também trouxe contribuições pertinentes sobre a presença da violência na prática pedagógica ao ter afirmado que

na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo

físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 2010, p. 171-172).

A punição aos estudantes indisciplinados vai ao longo do desenvolvimento histórico se tornando cada vez mais sutil uma vez que os professores deixaram de utilizar instrumentos punitivos que causavam extremo sofrimento aos estudantes como os chicotes e as varas discutidos por Manacorda (1989). Em seu lugar, a prática pedagógica passa a fazer uso cada vez mais frequente de medidas disciplinares que dissimulam esse sofrimento tornando-se, desse modo, ainda mais eficiente à medida que o sofrimento físico é retirado de cena para ser substituído pelo sofrimento psicológico (FOUCAULT, 2010). Assim, a disciplina, entendida pelo pensador francês, como um dispositivo de poder que produz os corpos dóceis e úteis também contribuiu para revitalizar a violência presente na relação entre professores e alunos.

Dois conceitos são importantes para compreender a violência historicamente construída na relação pedagógica e o modo pelo qual ela se atualiza, quais sejam, a educação pela dureza e a frieza burguesa. Em “Educação após Auschwitz”, Adorno (1995) advertiu que a monstruosidade inerente ao nacional-socialismo parece não ter desaparecido da sociedade mesmo após o fim da Segunda Guerra Mundial, por isso, enfatizou que toda educação deveria estar voltada contra a repetição de Auschwitz. O pensador afirmou ser “necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência; é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (p. 121). Essa “tal ausência de consciência” foi tratada pelo frankfurtiano como a consciência coisificada em que os indivíduos vão transformando a si próprios e aos outros em coisas porque se tornam cada vez mais incapazes de realizar experiências.

Contra essa consciência coisificada, Adorno (1995) esclareceu que a autonomia seria capaz tanto de conscientizar os indivíduos sobre a gravidade do problema que parecia ainda não ser considerado como da mais alta importância quanto fazer com que tais indivíduos desenvolvessem “[...] o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (p. 125). Sendo assim, entendeu que era preciso investir esforços na primeira infância, período de formação da consciência, de maneira que a educação estivesse voltada para a sensibilidade e para a emancipação a fim de que todo o horror promovido pelo nazismo alemão não voltasse a ocorrer. Nas palavras do pensador,

quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 1995, p. 123).

Um desses motivos que viabilizaram a barbárie nazista foi aquilo que Adorno (1995) entendeu como educação baseada na força e voltada à disciplina. O frankfurtiano explicou que a educação sempre esteve baseada na tentativa de estabelecer a disciplina discente por meio de uma educação pela dureza que considera forte aquele que é capaz, diante da exposição ao medo e à dor, de reprimir o próprio sofrimento. Nesse tipo de educação que premia a repressão da dor os indivíduos acabam se tornando indiferentes não apenas em relação à sua própria dor, mas à dor de modo geral. Essa educação alicerçada na severidade do professor para com seus alunos produziu, conforme explicou o pensador, homens frios, insensíveis, incapazes de amar como aqueles responsáveis por Auschwitz.

Um dos produtos da educação pela dureza é a chamada frieza burguesa discutida por Gruschka (2014) e que também foi objeto de análise de Adorno em diferentes obras como na “Dialética negativa”, publicada em 1966. Gruschka (2014) assevera que no âmbito escolar a frieza desempenha um papel importante para a integração e conservação social e moral do indivíduo na sociedade capitalista burguesa que é cada vez mais orientada pelo princípio da troca e do interesse individual em detrimento do coletivo. Assim, a escola como instituição está “[...] marcada essencialmente por um ‘currículo oculto’ da frieza. Contra isso, uma parte dos esforços da pedagogia consiste em negar o fato de que a frieza seja eficiente na socialização dentro da instituição escolar” (p. 147). Ao mesmo tempo que, segundo o pensador, a frieza burguesa atua na integração dos alunos no espaço educacional porque estes vão internalizando as regras e normas de comportamento necessárias ao bom desempenho escolar, tal frieza impede a formação humana, já que é produto de uma prática falsa do exercício da docência. Assim, a frieza burguesa na educação revela a contradição entre aquilo que a escola pretende ser e aquilo que realmente ela é (GRUSCHKA, 2014).

No caso da relação pedagógica, a frieza se manifesta como uma violência dissimulada entre professores e alunos. De acordo com Gruschka (2014), as práticas austeras para fazer com que os alunos participem do processo de ensino e aprendizagem foram substituídas por mecanismos mais sutis. Assim, o sarcasmo e a soberba intelectual do professor durante a transmissão dos conteúdos disciplinares bem como o seu olhar classificador elegendo aqueles

que no seu entendimento são os piores e os melhores alunos evidenciam tais mecanismos. Todavia, não somente os professores dissimulam a frieza no processo educativo, mas também os alunos, já que são repetidamente expostos a ela. Assim, a reprodução das falas dos docentes realizada pelos alunos nos momentos em que são avaliados e o entendimento do alunado de que para se obter algum tipo de vantagem é necessária a desvantagem dos demais mostram que os alunos ao se tornarem objetos da frieza de seus professores também aprendem a lidar com ela dissimulando-a (GRUSCHKA, 2014).

Desse modo, o espaço educacional além de dificultar a manifestação dos sentimentos de amor e ódio presentes na relação pedagógica acaba contribuindo para que os professores atuem, em muitas situações, de maneira indiferente aos alunos. Sendo assim, é possível considerar que os estudantes acabam respondendo à frieza de seus mestres agredindo-os verbal e/ou fisicamente? Ou seja, os vídeos filmados por alunos em sala de aula contendo imagens aviltantes de seus professores publicados no *YouTube* podem ser entendidos como uma reação à frieza docente? Uma reação que ao invés de discutir a própria frieza na relação pedagógica faz com que ela seja recrudescida à medida que os alunos humilham seus professores? Além destas, outras questões são pertinentes para compreender o *cyberbullying* de alunos contra professores, a saber: por que os professores se tornaram alvos do escárnio e da humilhação de seus alunos no contexto da cultura digital? Que tipo de formação está acontecendo nas escolas brasileiras que não tem impedido os alunos de ofenderem e humilharem seus professores em sala de aula e publicarem tais ofensas e humilhações nas redes sociais? Por que as tecnologias digitais ao invés de serem utilizadas em sala de aula para fomentar o diálogo e a construção do conhecimento entre professores e alunos contribuindo para o fortalecimento do processo democrático defendido por Feenberg (2010b) estão sendo usadas para a prática de agressões virtuais contra professores? O que dizem as falas dos alunos agressores e dos professores aviltados nos vídeos postados no *YouTube*? O que dizem os comentários postados logo abaixo dos vídeos publicados no *YouTube* contendo agressões contra os professores?

Os casos de *cyberbullying* que mostram alunos agredindo professores nas redes sociais, sobretudo no *YouTube* ainda são pouco pesquisados por docentes e discentes das universidades públicas brasileiras. Esta afirmação se confirma pelo levantamento realizado com a finalidade de averiguar se o *cyberbullying* está sendo abordado nas pesquisas acadêmicas, especialmente nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. A justificativa para tal levantamento está relacionada ao interesse de verificar se existem

trabalhos na área da Educação que investigaram o *cyberbullying* praticado por alunos contra seus professores. O levantamento de teses e dissertações considerou o período de 2010 a 2019 (primeiro semestre) e foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados foram: *cyberbullying*, violência virtual e agressão virtual. O levantamento feito no Banco de Teses da Capes permitiu encontrar seis teses de doutorado e vinte e cinco dissertações de mestrado que abordam o *cyberbullying* em diferentes áreas do conhecimento como Psicologia, Ciências Sociais, Educação Física, Direito, Saúde da Criança e do Adolescente, dentre outras, conforme mostra o Quadro 1. Apesar de existir um crescimento das pesquisas nos últimos anos que tiveram como objeto de estudo o *cyberbullying*, principalmente as pesquisas de mestrado; o levantamento permitiu constatar que quando se restringe a produção acadêmica referente ao *cyberbullying* para a área da Educação, apenas seis dissertações e quatro teses foram encontradas no repositório digital acima citado (Quadros 1 e 2).

Quadro 1: Trabalhos acadêmicos que tiveram como objeto de estudo o *cyberbullying*.

	TESES		DISSERTAÇÕES	
Número total de trabalhos acadêmicos	6		25	
Ano de publicação e número de trabalhos defendidos	2010	1 tese	2010	—
	2011	—	2011	1 dissertação
	2012	—	2012	2 dissertações
	2013	1 tese	2013	2 dissertações
	2014	2 teses	2014	5 dissertações
	2015	—	2015	4 dissertações
	2016	—	2016	5 dissertações
	2017	1 tese	2017	4 dissertações
	2018	1 tese	2018	2 dissertações
Área de conhecimento	Direito	1 tese	Ciências Sociais	1 dissertação
	Educação	4 teses	Desenvolvimento Humano e Tecnologias	1 dissertação

	Sociologia e Antropologia	1 tese	Direito	1 dissertação
			Educação	6 dissertações
			Educação e Saúde na Infância e na Adolescência	1 dissertação
			Educação Física	3 dissertações
			Enfermagem	1 dissertação
			Letras	2 dissertações
			Psicologia	6 dissertações
			Saúde da Criança e do Adolescente	2 dissertações
			Saúde Pública	1 dissertação

Quadro 2: Trabalhos acadêmicos defendidos na área da Educação sobre o *cyberbullying*.

	TESES		DISSERTAÇÕES	
Número total de trabalhos acadêmicos	4		6	
Ano de publicação e número de trabalhos defendidos	2010	1 tese	2014	1 dissertação
	2014	1 tese	2015	1 dissertação
	2017	1 tese	2016	1 dissertação
	2018	1 tese	2017	3 dissertações

Apesar de as pesquisas sobre o *cyberbullying* ainda serem recentes, em um levantamento realizado no *YouTube* digitando no comando de buscas o descritor “aluno agride professor” é possível encontrar diversos vídeos que caracterizam a prática de *cyberbullying* contra professores, inclusive, dezenas deles são de autoria de estudantes brasileiros. Num primeiro levantamento realizado em 10 de abril de 2016 utilizando tal descritor foram encontrados quarenta e seis vídeos contendo agressões de alunos brasileiros contra seus professores como apresentado no Quadro 3. Dos vídeos de *cyberbullying* publicados no *YouTube* em que alunos do Ensino Médio agredem seus professores foi possível encontrar dezesseis vídeos (Quadro 3). Em um novo levantamento realizado em 16 de julho de 2019 utilizando o mesmo descritor foram encontrados oitenta e nove vídeos que mostram

professores sendo agredidos por estudantes no Brasil, sendo que trinta e seis vídeos são de autoria de estudantes do Ensino Médio (Quadro 4).

Quadro 3: *Cyberbullying* de alunos brasileiros contra professores*

Número de vídeos de alunos brasileiros que agrediram professores e ano de publicação no <i>YouTube</i>			Número de vídeos de alunos do Ensino Médio que agrediram professores e ano de publicação no <i>YouTube</i>		
46 vídeos	2009	2 vídeos	16 vídeos	2009	—
	2010	3 vídeos		2010	2 vídeos
	2011	6 vídeos		2011	2 vídeos
	2012	5 vídeos		2012	3 vídeos
	2013	9 vídeos		2013	2 vídeos
	2014	3 vídeos		2014	1 vídeo
	2015	11 vídeos		2015	5 vídeos
	2016	7 vídeos		2016	1 vídeo

*Levantamento realizado em 10 de abril de 2016.

Quadro 4: *Cyberbullying* de alunos brasileiros contra professores*

Número de vídeos de alunos brasileiros que agrediram professores e ano de publicação no <i>YouTube</i>			Número de vídeos de alunos do Ensino Médio que agrediram professores e ano de publicação no <i>YouTube</i>		
89 vídeos	2009	2 vídeos	36 vídeos	2009	—
	2010	3 vídeos		2010	2 vídeos
	2011	6 vídeos		2011	2 vídeos
	2012	5 vídeos		2012	3 vídeos
	2013	9 vídeos		2013	2 vídeos
	2014	3 vídeos		2014	1 vídeo
	2015	11 vídeos		2015	5 vídeos
	2016	17 vídeos		2016	8 vídeos
	2017	13 vídeos		2017	5 vídeos
	2018	10 vídeos		2018	4 vídeos
	2019	10 vídeos		2019	4 vídeos

*Levantamento realizado em 16 de julho de 2019.

Considerando o período de 10/04/2016 a 16/07/2019 mais quarenta e três vídeos foram publicados no *YouTube* mostrando professores sendo agredidos por alunos brasileiros e mais vinte vídeos que contêm alunos do Ensino Médio humilhando seus professores. Os dados referentes ao levantamento quantitativo dos vídeos também mostram que dos oitenta e nove vídeos encontrados, quarenta e cinco são de alunos do Ensino Fundamental e oito são de estudantes universitários conforme discriminado no Quadro 5.

Quadro 5: *Cyberbullying* de alunos brasileiros e etapas de ensino

Etapa de ensino	Número de vídeos de alunos brasileiros que agrediram professores
Educação infantil	0
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4
Anos Finais do Ensino Fundamental	41
Ensino Médio	36
Ensino Superior	8
Total	89

Entre os vídeos encontrados do Ensino Médio, alguns deles possuem um número significativo de visualizações, tais como: Professor é agredido com ventilador (1.734.622 visualizações) e Professora é agredida por nota atribuída em avaliação (1.575.328 visualizações). Chama atenção este vídeo que foi postado várias vezes por diferentes usuários do *YouTube* com diferentes títulos: Estudante briga com professora (221.540 visualizações), Professora e aluno brigam em sala de aula (215.311 visualizações), Aluno bate em professora (66.847 visualizações), Aluno agride professora (51.181 visualizações) e Professora e aluno se agredem em sala de aula (5.885 visualizações). O referido vídeo tem até o momento, 15 de outubro de 2018, 2.136.092 visualizações. Outro dado interessante referente a tal vídeo é que no primeiro levantamento realizado em abril/2016 foram anotados todos os endereços eletrônicos relativos a esse vídeo no *YouTube* e em alguns desses endereços aparece, atualmente, a seguinte mensagem: “Este vídeo foi removido por violar a política do *YouTube* sobre assédio e *bullying* virtual”. No entanto, o vídeo continuou sendo postado, visualizado, comentado e compartilhado diversas vezes, já que ainda é possível encontrá-lo no *YouTube* em diferentes endereços deste *site* na data de 15/10/2018. Essa informação corrobora o entendimento de que o *cyberbullying* é um tipo de agressão ainda mais violento quando

comparado ao *bullying*, pois as imagens humilhantes e ofensivas podem ser reproduzidas indefinidamente nas redes sociais, já que ficam armazenadas na memória digital.

Nesse contexto, se a figura do professor é essencial, como observou Adorno (2010, p. 21), para que o aluno pudesse compreender os conteúdos disciplinares e fosse capaz de ter “[...] um contato corporal com as ideias” a fim de desenvolver um pensamento crítico e emancipado; na era da cultura digital as agressões virtuais contra professores praticadas pelos alunos mostram como a imagem do professor tem se tornado cada vez mais empalidecida. As pesquisas de Zuin (2008a, 2012, 2017) sobre a violência entre professores e alunos brasileiros no contexto da cultura digital tem apontado resultados interessantes, como estes: 1) o rompimento dos tabus sexuais e agressivos por parte dos alunos ao criarem comunidades nas redes sociais mostrando os professores como alvos das ofensas e humilhações assim como objetos dos desejos sexuais dos alunos. 2) A onipotência da autoridade tecnológica quando comparada à autoridade docente fazendo com que os professores se transformem em alvos da descrença e do desrespeito dos alunos. 3) A raiva e as agressões verbais e/ou físicas contra os professores como uma espécie de vingança sadonarcísica dos alunos que precisaram ocultar e reprimir as humilhações sofridas em sala de aula. 4) O ressentimento diante da soberba intelectual do professor como um sentimento que alimenta a vingança meticulosamente planejada contra o desejo de agredir o professor não apenas pelas redes sociais humilhando-o publicamente, mas tirando sua vida como nos casos de extrema violência (*amok*) em que os alunos entram nas escolas e saem atirando em professores e colegas.

Além dos resultados observados por Zuin (2008a, 2012, 2017) referentes às agressões virtuais de alunos brasileiros contra professores, quais resultados podem ser encontrados no que se refere ao *cyberbullying* contra professores cujos autores das agressões são os alunos do Ensino Médio? Com o objetivo de investigar os motivos que conduzem tais alunos a agredirem virtualmente seus professores; a próxima seção analisou qualitativamente três vídeos encontrados no *YouTube* que mostram estudantes do Ensino Médio humilhando seus mestres. A análise consistiu tanto na interpretação crítica das imagens vexatórias e aviltantes quanto dos comentários feitos por alunos e professores que foram publicados logo abaixo dos vídeos.

6 O YOUTUBE E O CYBERBULLYING DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Esta seção analisou e discutiu os vídeos e os comentários mais pertinentes publicados no *YouTube* a respeito das agressões virtuais de alunos do Ensino Médio contra seus professores. Para tanto, utilizou-se o levantamento quantitativo apresentado na subseção anterior sobre as imagens publicadas nessa rede social que mostram professores sendo aviltados por estudantes do Ensino Médio. A primeira subseção analisou e discutiu o primeiro vídeo intitulado “Professor é agredido com ventilador” que teve como principal categoria de análise o conceito de vergonha prometeica cunhado por Günther Anders (2011). A segunda subseção tratou do segundo vídeo, “Professora é agredida por nota atribuída em avaliação”, em que a análise aconteceu especialmente pela discussão feita por Andreas Gruschka (2014) a respeito da frieza burguesa. Por fim, a última subseção discutiu o terceiro vídeo chamado “Professor é ridicularizado durante a aula” que teve como objeto de atenção a violência dos alunos que se metamorfoseia em carinho ao mestre fazendo com que a humilhação sofrida pelo professor fosse entendida como homenagem e não como agressão.

6.1 Vídeo 1: Professor é agredido com ventilador

O primeiro vídeo analisado foi publicado no *YouTube* em 20 de agosto de 2016 e tem duração de 42 segundos. A categoria selecionada para publicação nessa rede social foi “Pessoas e blogs”. A última vez que o vídeo foi acessado, em 24 de setembro de 2017, ele tinha 895.872 visualizações, 8 mil *likes*, 2 mil *dislikes* e 1.855 comentários. Na presente data, em 16 de julho de 2019, os dados referentes ao vídeo se modificaram, já que ele possui 1.734.658 de visualizações, 16 mil curtidas, 3.300 mil não curtidas e 3.322 comentários. O vídeo ainda está disponível no *link* em que foi encontrado pela primeira vez no *YouTube* e continua sendo visualizado e comentado por milhares de pessoas.

O referido vídeo mostra alguns alunos gritando enquanto o professor, à frente da sala, manuseia seu celular. Embora não pareça se incomodar com os gritos, pois continua usando o celular, o professor olha rapidamente por duas vezes para o aluno sentado ao fundo da sala que parece chamar sua atenção. O *cyberbully*, autor da gravação, faz questão de enquadrar a imagem do professor na filmagem ao mesmo tempo que afirma alegremente: “olha que coisa linda! Olha que coisa linda! Não, dá para tirar print depois”. Nesse momento, a câmera do celular que faz a filmagem muda de direção e mostra o aluno agressor, que estava sentado ao

fundo da sala, se levantando para pegar um ventilador que é arremessado contra o professor. Por mais que o objeto é lançado com força parece que o aluno calcula a direção de modo que o ventilador não acerte o professor, mas o quadro-negro. Alguns alunos gritam: “eita porra! (risos)”. Após a agressão, o estudante aparece saindo com sua mochila da sala de aula e o professor guarda o celular no bolso de sua calça enquanto vê a saída do aluno. Logo em seguida, o professor se direciona até à porta, retira o celular do bolso e começa a filmar o aluno que o agrediu enquanto um dos estudantes diz: “olha o professor querendo filmar”, outro questiona: “que é essa filmagem aí?” e uma das alunas exclama: “gente do céu!”. A última cena mostra o professor filmando o aluno agressor ao passo que o *cyberbully* faz um novo enquadramento em relação à imagem do mestre.

Considerando o presente vídeo, algumas questões podem ser elaboradas no sentido de problematizar e discutir o *cyberbullying* sofrido pelo professor filmado, quais sejam: por que o professor do vídeo está usando o celular em meio à algazarra dos alunos? Por que o mestre filmado mesmo percebendo ser chamado pelo aluno agressor, já que lhe direciona o olhar por duas vezes, não o atende? Por que o aluno do vídeo arremessa o ventilador contra seu professor? Por que o professor mostrado no vídeo filma o aluno agressor ao sair da sala logo após a agressão? A gravação realizada pelo *cyberbully* foi previamente planejada considerando o fato de a câmera se deslocar no exato momento em que é possível registrar o aluno agressor se levantando da cadeira para arremessar o ventilador contra o professor que aparece no vídeo? Em face dessas questões, não se pode negar o fascínio do professor filmado diante da tela de seu aparelho celular que é muito mais objeto de sua atenção que os seus próprios alunos. A atenção do professor filmado direcionada a seu celular é tamanha que ele não se incomoda com a gritaria de seus alunos mesmo quando é chamado à atenção pelo estudante agressor do vídeo. Ademais, logo depois de ter sofrido a agressão e o ventilador quase acertá-lo, ele ainda continua manuseando o seu celular. De fato, as telas das tecnologias digitais na atualidade captam a atenção a tal ponto que os indivíduos são cada vez mais absorvidos por elas haja vista a frequência com que checam e enviam mensagens, fotografam, filmam, assistem vídeos. Conforme Crary (2016), devido à necessidade de estar conectado 24/7 boa parte dos indivíduos interrompe o sono para acessarem seus aparelhos celulares no momento em que deveriam estar se recuperando daquilo que foi vivido durante o dia. Dessa forma, as telas possibilitam a todo o momento o contato com imagens que ao simularem a realidade passam a ser cada vez mais buscadas pelos indivíduos como possibilidade de

escaparem da própria realidade tal como discutido por Debord (1997), Lash e Lury (2007) e Türcke (2010b).

O fascínio diante das telas não é exclusivo do professor que aparece no vídeo, pois é sentido também pelo *cyberbully* ao exclamar prazerosamente que é possível fazer um *print* depois da filmagem obtendo a imagem de seu professor tanto em movimento (vídeo) quanto fixa (fotografia via *print screen* da tela). Mas o fascínio de tal aluno não pode ser reduzido às inovações tecnológicas que permitem filmar e/ou fotografar o mestre mostrado no vídeo, já que o seu deslumbramento se dá muito mais por ser aquele que conseguiu registrar o seu professor utilizando o celular em sala de aula. O professor exibido no vídeo foi flagrado pelo *cyberbully* vivenciando uma situação de distração concentrada ao usar seu celular durante a aula. Os alunos do vídeo que reclamam pela atenção de seu professor sentem uma espécie de prazer por terem conseguido registrar o mestre vivenciando a distração concentrada denunciada por Türcke (2010b). Se na atualidade os professores são os que mais reclamam sobre a falta de atenção dos alunos em função do uso dos celulares durante as aulas, os estudantes certamente achariam “[...] magnífico exibir vídeos de professores totalmente desconcentrados – logo eles que deveriam demonstrar ser modelos de concentração” (ZUIN, 2017, p. 55). Assim, a expressão dita pelo autor do vídeo, “olha que coisa linda! Olha que coisa linda!”, expressa uma satisfação sarcástica ao filmar o professor que poderia ser traduzida como: “olha que incrível o fato de eu conseguir gravar o professor utilizando o celular em uma ocasião que denuncia sua falta de concentração perante a aula”. Se os professores são, no contexto da cultura digital, flagrados em situações constrangedoras por seus alunos, estes podem mesmos se regozijarem sarcasticamente pelo fato de não apenas terem presenciado tal constrangimento, mas também porque são os autores das imagens que o documentam. Como colocado por Rocha (2010), uma das razões para a existência do *cyberbullying* é a presença de espectadores, assim, se as filmagens podem ser visualizadas, comentadas e compartilhadas irrestritamente então o autor ou os autores dessas filmagens se satisfazem a cada vez que elas são acessadas e geram novos comentários.

A satisfação sadonarcísica dos *cyberbullies*, como apontada por Zuin (2017), em relação à filmagem e à publicação de gravações que mostram professores sendo ultrajados nas redes sociais seria sentida também pelo aluno do presente vídeo que cometeu a agressão? No caso da filmagem analisada pode-se afirmar que o sentimento do aluno ao arremessar o ventilador é diferente daquele que realiza a filmagem, pelo menos, no momento em que a agressão está acontecendo. Provavelmente, depois de o vídeo ter sido publicado no *YouTube* e

ter gerado, até o momento, 1.734.658 de visualizações, 16 mil curtidas e 3.322 comentários, o sentimento do aluno agressor também é de satisfação, pois assim como o autor da gravação foi reconhecido em termos midiáticos. TÜRCKE (2010b), como visto, afirmou que a existência na sociedade excitada passa a se dar pela presença das tecnologias e pelo modo como elas podem ser utilizadas para os indivíduos fazerem propaganda de si mesmos; afinal, “ser, é ser percebido”. Mas no momento anterior à publicação do vídeo quando ele ainda estava sendo fabricado, possivelmente o sentimento do aluno agressor está bem mais próximo daquilo que ANDERS (2011) chamou de vergonha prometeica que da satisfação sentida ao constatar que a agressão ao professor filmado se tornou tão conhecida nas redes sociais.

O termo prometeico se refere ao mito de Prometeu que na mitologia grega era um titã de astuta inteligência responsável por roubar o fogo dos deuses e entregá-lo aos mortais assegurando a estes a superioridade em relação aos outros animais. Como punição, Zeus ordenou que Prometeu fosse amarrado a uma enorme rocha por toda a eternidade e que seu fígado fosse devorado por uma águia todos os dias se regenerando na manhã seguinte. Ao receberem de Prometeu o fogo roubado, os homens ficaram maravilhados diante da possibilidade de construir objetos a partir do domínio da técnica do fogo. Contudo, se sentiram também envergonhados por sua condição humana, de carne e osso, diante da eficiência e resistência dos objetos por eles construídos. De acordo com ANDERS (2011), a vergonha prometeica é sentida pelo homem quando se depara com a humilhante qualidade dos objetos, sobretudo das máquinas que ele mesmo criou. Nas palavras do pensador, a vergonha prometeica é “[...] a vergonha pelas coisas produzidas (por nós), cuja alta qualidade nos ‘envergonha’” (p. 39, tradução nossa⁵¹). Dessa forma, perante a eficiência, a durabilidade e o poder de atração das máquinas, “parece realmente insuportável ter que existir, com seu corpo esquisito e impreciso como criatura, aos olhos dos dispositivos perfeitos” (p. 39, tradução nossa)⁵². Assim, pela vergonha sentida em relação aos aparatos perfeitos que o homem criou parece não restar a ele senão o desejo de se assemelhar às suas próprias criações.

Pode-se afirmar que o aluno agressor do vídeo ao arremessar o ventilador manifesta um sentimento de vergonha por sua condição humana diante do aparelho celular de seu professor, já que ele não é o objeto de atenção de seu mestre, mas a máquina. Neste caso,

⁵¹ Citação no original: “[...] la vergüenza ante las cosas producidas [por nosotros], cuya alta calidad ‘avergüenza’” (ANDERS, 2011, p. 39).

⁵² Citação no original: “Le parece realmente insuportable tener que estar, con su torpeza corporal y su inexactitud como criatura, ante los ojos de los aparatos perfectos” (ANDERS, 2011, p. 39).

como esse aluno, que já havia chamado à atenção do professor filmado e não foi atendido, poderia competir com a capacidade de atração do celular? Ora, na sociedade em que a onipresença dos atuais aparelhos digitais da indústria cultural enfeitiça ainda mais os indivíduos atualizando o chamado fetichismo da mercadoria observado por Marx (2011c) em que os indivíduos se relacionam com as coisas como se fossem pessoas e com as pessoas como se fossem coisas; a vergonha que precisa ser dissimulada diante do poderio das máquinas se expressa na forma de agressividade. Como explicou Anders (2011, p. 44, tradução nossa⁵³),

em geral, a vergonha não “aparece”, porque quando “aparece”, não entra em cena, mas se retira: quem tem vergonha tenta esconder a sua mácula e a si mesmo. Nesse sentido, aquele que tem vergonha é incapaz de realizar plenamente seu desejo (sentir vergonha até que a terra o engula, isto é, desaparecer completamente).

A agressividade do aluno que aparece no vídeo substitui a consciência de admitir e expressar a fragilidade da condição humana perante a onipotência das tecnologias digitais, pois é mais fácil reagir violentamente que pensar sobre a existência humana e sua vulnerabilidade bem como compreender que o deslumbramento conferido às máquinas também é criação humana. É mesmo sofrido compreender a fragilidade da condição humana, pois isso implica admitir que em meio à grandiosidade e poderio das máquinas está “[...] o frágil e minúsculo corpo humano” (BENJAMIN, 2012b, p. 124). A agressividade do aluno presente no vídeo pode ser entendida de duas maneiras: a) como manifestação da ira prometeica; b) como desejo de atrair a atenção do professor. No primeiro caso, de acordo com TÜRCKE (2010b), diante da constatação da própria ineficiência e opacidade diante da magnificência das máquinas a vergonha prometeica pode se converter na chamada ira prometeica, ou seja, no desejo de eliminar as máquinas. A ira prometeica manifestada pela agressividade do aluno mostrado no vídeo pode explicar porque o ventilador é arremessado tomando o cuidado de não acertá-lo em cheio no professor, pois o que se deseja não é feri-lo realmente, mas eliminar aquilo a que não se pode se assemelhar, ou seja, as máquinas. No segundo caso, diante da vergonha sentida por sua fragilidade e ao constatar que de nada adianta destruir as máquinas e que não é possível se assemelhar a elas, a saída encontrada pelo

⁵³ Citação no original: “*En general, la vergüenza no ‘aparece’, pues cuando ‘aparece’, no entra en escena, sino que se retira: quien se avergüenza trata de esconder su mácula y a sí mismo. En ese sentido, quien se avergüenza es incapaz de realizar íntegramente su deseo (de avergonzarse hasta que se lo trague la tierra, o sea, de desaparecer por completo)*” (ANDERS, 2011, p. 44).

aluno do vídeo é agir violentamente para conseguir atrair a atenção do mestre. É como se o aluno ao arremessar o ventilador dissesse: “eu estou aqui, professor, eu quero ser ouvido”. Todavia, a agressão praticada pelo aluno ao professor mostrado no vídeo não é suficiente para atrair a concentração de seu mestre como o celular faz, pois mesmo após ser agredido ele continua manuseando o aparelho eletrônico.

Tendo já feito algumas considerações acerca do *cyberbully* e do aluno agressor, o que pode ser dito sobre o professor que aparece no vídeo? Certamente, não é possível tomar conhecimento sobre o que ele fazia ao usar o celular, se o utilizava para acessar as redes sociais, se verificava um *email* ou uma notícia e/ou se até mesmo pesquisava algo para iniciar a aula. Mas mesmo manuseando tal aparato tecnológico, por que o professor mostrado no vídeo não atendeu o aluno agressor quando chamado e por que não interveio para que a gritaria dos alunos cessasse? Zuin (2008a, 2012) ao pesquisar sobre as relações pedagógicas estabelecidas entre professores e alunos no contexto das novas tecnologias, sobretudo das redes sociais afirma que os alunos ao se ressentirem das humilhações sofridas em sala de aula se vingam de seus professores criando comunidades virtuais para agredi-los verbalmente sendo que, em certos casos, as agressões são também corporais, isto é, acontecem presencialmente. Nas palavras do pesquisador, “atualmente, os alunos encontram um canal extremamente eficiente para poder extravasar sarcasticamente suas desilusões, alegrias, frustrações e, principalmente, o ódio com relação à imagem que têm de seus mestres” (ZUIN, 2008a, p. 106). Mas, e se não fossem apenas os alunos que utilizassem os aparatos tecnológicos como instrumentos para se vingarem da humilhação sofrida? E se o professor que aparece no vídeo fez uso da mesma tecnologia para se desforrar da humilhação de ter que a todo o momento competir com o celular na disputa pela atenção de seus alunos? As algazaras dos alunos mostradas no vídeo assim como a presença de celulares sendo usados por eles no momento da aula revelam que para conseguir lecionar o professor precisa lhes chamar a atenção para que deixem os aparelhos eletrônicos e se voltem para as suas explicações.

Sendo assim, o fato de a presente filmagem ter sido feita com um celular e ainda aparecer mais um aparelho desse tipo com outro aluno corrobora a ideia de que o professor mostrado no vídeo é desafiado em diversos momentos da aula a competir pela concentração de seus alunos que parecem não se cansarem de seus celulares. Um dos comentários feito por um estudante sobre o vídeo analisado atesta que os professores atualmente apresentam enormes dificuldades de fazer com que seus alunos se concentrem nas aulas em função do uso

dos aparelhos celulares e o professor mostrado no vídeo parece não ser exceção. O comentário diz: “CE o professor fosse jogar um ventilador em cada aluno que tivesse no celular durante a aula, poderia encomendar 30 caminhões de ventiladores...”. Mas, e se não fosse preciso atingir os alunos encomendando “30 caminhões de ventiladores”? E se bastasse apenas manusear o seu celular ignorando a presença dos próprios alunos? Não é só o aluno agressor que deseja ser objeto de atenção, mas o professor exibido no vídeo também deseja que os alunos se concentrem no que está sendo falado por ele. Desse modo, ao olhar para o celular e não se importar com os alunos é como se ele dissesse: “vejam como é ‘bom’ mexer no celular quando alguém está falando com vocês”. A vingança do professor mostrado no vídeo que utiliza o celular ao invés de ministrar a aula que poderia, inclusive, ter cessado a gritaria dos alunos também pode ser entendida como expressão da vergonha prometeica. Se no caso do aluno agressor a vergonha é manifestada por meio da agressividade, no caso do professor filmado ela se expressa na vingança e no ressentimento. Ao usar o celular e não se importar com os gritos, com a filmagem e até mesmo com a gravidade da agressão porque ele não se espanta com o ocorrido; o mestre mostrado no vídeo, assim como o aluno agressor, disfarça a vergonha diante do brilho das máquinas, pois tal como seu aluno, ele é incapaz de se assemelhar a elas e ser objeto de atenção dos próprios estudantes. Como destaca Bauer (2016, p. 127), na vergonha prometeica, “[...] o sujeito se encontra no objeto tecnológico simplesmente em uma medida aumentada como ‘imperfeito’”. Assim, se o professor filmado não consegue ser semelhante às máquinas tamanha sua imperfeição pode, pelo menos, utilizá-las para se desferrar da vergonha e da humilhação sentida. Ao considerar o professor mostrado no vídeo como alguém capaz de se vingar de seus alunos é importante ressaltar que sua condição humana também está sendo destacada, pois seus sentimentos estão presentes no contexto da sala de aula e assim como os alunos não ficaram indiferentes em relação ao professor filmado o mesmo aconteceu com este.

Outro ponto interessante em relação à atitude do professor filmado é o fato de ele retirar o celular do bolso logo após a agressão e começar a filmar o aluno agressor que já havia saído da sala de aula. Por que ele agiu dessa forma? Provavelmente, para ter um registro tanto da imagem de seu agressor quanto do momento em que vai embora finalizada a agressão, pois ficam registrados a data e o horário na filmagem feita. Assim, tal filmagem pode ser utilizada para registrar, por exemplo, um boletim de ocorrência na delegacia da cidade em que aconteceu a agressão e/ou registrar o ocorrido na própria escola. Mas, a filmagem realizada pelo professor do vídeo seria usada apenas para essa finalidade? É

possível afirmar que assim como o *cyberbully* o professor que aparece no vídeo também deseja ser notado em termos midiáticos. TÜRCKE (2004, p. 62) explica que

onde o mercado dita o sentido geral da vida, os produtos e os produtores são então enfeitados, pois tais como mercadorias, eles têm seus valores aumentados ou diminuídos, são aceitos ou rejeitados. [...] As pessoas, os acontecimentos e os produtos que são mais fascinantes e espantosos recebem, assim que passam a ser mercantilizados, aquilo que toda mercadoria reivindica para si: a pecha de ser algo que é reconhecido, num plano mundial, como totalmente singular.

Desse modo, tendo registrado em seu celular a imagem de seu agressor é possível disseminá-la dando veracidade à agressão sofrida se fazendo notado. Ou seja, o professor exibido no vídeo ao filmar o aluno que o agrediu pode comentar com outras pessoas sobre o ocorrido e mostrar as cenas finais da agressão – o aluno saindo da sala de aula já no corredor da escola – que são justamente aquelas imagens registradas não pelo *cyberbully*, mas por ele próprio. Assim, a possibilidade de fazer com que as imagens gravadas sejam percebidas como fascinantes ou espantosas não pode ser desperdiçada, por isso, é preciso registrá-las em tempo real, pois, conforme TÜRCKE (2004, p. 63), “[...] aquilo que não se destaca na massa de ofertas não vende, pois não é verdadeiramente percebido. O que não é percebido é um nada; quem não é percebido é um ninguém”. Se o professor que aparece no vídeo pode, por meio de seu celular, registrar os momentos finais da agressão que sofreu para se fazer notado por outras pessoas, por que não fazê-lo? Para Zuin e Zuin (2018, p. 429), atualmente, os professores “[...] sabem também utilizar seus celulares como ‘armas’ que registram e disparam potentes projéteis audiovisuais. Aliás, ambos, professores e alunos, sabem bem como usar seus celulares como máquinas bélicas de imagens”.

O vídeo analisado também gerou um número significativo de comentários que, na data de 16 de julho de 2019, contava com 3.322 comentários. De 24/09/2017 a 16/07/2019 o vídeo gerou mais 838.796 visualizações e mais 1.467 comentários. É interessante ressaltar também, considerando esse período, que o vídeo possui mais pessoas que curtiram a agressão (passando de 8 mil para 16 mil) quando comparado aos que não curtiram (de 2 mil para 3.300 mil *dislikes*). A maioria dos comentários, no entanto, não corrobora o número de *likes*, pois demonstra uma indignação em relação à agressão sofrida pelo professor que aparece no vídeo. Dentre os comentários que defendem tal professor e que, portanto, recriam a agressão alguns se destacam, como estes: “Não sei quem é o mais babaca, o moleque que jogou o ventilador ou os trouxas achando isso engraçado”; “Um filho da puta desse fica com raiva do professor achando que ta sendo obrigado a assistir aula, vai tomar no cu se eu tivesse nessa

sala eu iria quebrar minha mão de soco na boca desse arrombado”; “Que pena... Batalha tanto pra ser um professor, e o que ele ganha em troca?! Um ventilador na cara e os desrespeito dos alunos em volta! Triste realidade do Brasil”; “Essa geração de alunos esta inacreditável ninguém tem mais respeito pelo seus professores. Também não se pode dar um castigo porq já esta traumatizando a criança. Queria saber qual outro modo de educação se n for repreendendo quando fizerem algo errado?! e depois dessa o professor ainda sai como errado”. Alguns desses comentários ao defenderem o professor filmado acabam agredindo o aluno, ou seja, a própria violência que é recriminada quando dirigida ao professor do vídeo não é objeto de indignação quando passa a ser direcionada ao aluno agressor.

Para Adorno (1995), a desbarbarização da sociedade foi entendida como sendo crucial para a sobrevivência da humanidade, mas é preciso compreender que “[...] ninguém estará inteiramente livre de traços da barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça” (p. 158). Se para defender o professor do vídeo é preciso realizar uma nova agressão, agora contra o aluno, então os traços de barbárie discutidos pelo pensador são revitalizados e direcionados à continuidade da barbárie ao invés de serem combatidos; é uma violência cega. Esta violência é diferente daquilo que Aquino (1998) definiu como violência positiva e que pode ser ilustrada pelo exemplo dado pelo frankfurtiano sobre o exercício da autoridade ser perpassado por certa violência: “[...] quando os pais ‘dão uma palmada’ na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização” (p. 167). Pode-se considerar que há uma linha tênue entre o uso que a autoridade faz de certa violência para coibir atitudes violentas do uso da violência que culmina no autoritarismo e na barbárie. Assim, a violência presente na palmada é entendida como necessária para corrigir aqueles traços de barbárie, já a violência com que o aluno do vídeo foi agredido nos comentários não corrige, mas precisamente confirma tais traços.

A defesa do professor filmado, entretanto, não se restringe à violência cega como se pode observar em um dos comentários que critica a mudança na forma de educar os alunos, caracterizada pela passagem de uma pedagogia que punia os estudantes com severidade quando agiam de maneira indevida ao não respeitarem as normas de convivência acordadas pela relação pedagógica para uma pedagogia baseada no diálogo e no respeito ao aluno. Para Farias *et al.* (2014), Comênio, Rousseau e Herbart são considerados como os pensadores que influenciaram os saberes sobre a Pedagogia e a Didática ao se “[...] preocuparem em sistematizar princípios de condução do ato educativo” (p. 13). Esses pensadores, segundo as

autoras, influenciaram as chamadas tendências pedagógicas que conferem sustentação às práticas educativas modernas. As tendências pedagógicas modernas, tais como: a) a tendência pedagógica renovada que coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem; b) a tendência pedagógica renovada não-diretiva que destaca a importância da afetividade do aluno; c) as tendências pedagógicas progressistas (Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani, Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos de José Carlos Libâneo) que consideram o respeito à fala dos alunos e que entendem “[...] a educação como ato político, a escola como espaço de sujeitos de direitos e a didática como mecanismo importante para a concretização do projeto de emancipação humana” (p. 50) contribuíram para a crítica aos castigos físicos discutidos por Manacorda (1989) como forma de punição aos alunos. Para o autor do comentário do vídeo, é preciso corrigir as atitudes que desrespeitam os professores, embora isso pareça ser cada vez mais difícil na atualidade, pois a pedagogia moderna censura aquele tipo de punição, assim “[...] não se pode dar um castigo porque já está traumatizando a criança”. Há uma crítica à pedagogia moderna responsável por orientar os professores a não castigarem seus alunos, mas utilizarem formas alternativas, como o diálogo, para fazer com que os estudantes se sintam envergonhados por suas atitudes e não as repitam. O comentário também questiona que modelo de educação seria eficaz para promover o respeito em relação à figura dos professores senão aquele em que se reprimem as posturas desrespeitosas dos alunos. Pode-se afirmar que o comentário está destacando aquele tipo de violência que a autoridade faz uso para corrigir a violência cega perpetuadora da barbárie social e que foi alvo de crítica da pedagogia moderna.

Um dos comentários que defendem o professor que aparece no vídeo foi assim redigido: “Sou professor aqui no Ceará, queria ver se ele jogasse em mim, pra ver se eu não esbagaçava ele de porrada...”. Nesse comentário, algumas considerações podem ser feitas: a) para defender o colega de profissão agredido no vídeo se faz uso da violência acreditando-se que é possível eliminar a agressão aos professores nas escolas com a própria barbárie; b) a fala do professor que comentou a agressão mostrada no vídeo é uma manifestação do que Maar (1995, p. 11) adverte, a saber, que “a educação não é necessariamente um fator de emancipação”. De fato, o professor que realizou o comentário sobre a agressão não deveria intervir de modo que a mesma fosse problematizada no sentido de compreendê-la e, com isso, combatê-la entre aqueles indivíduos que comentaram o vídeo no *YouTube*? Adorno (1995, p. 117) asseverou que “se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito

importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência”. Essa barbárie se manifesta, por exemplo, nos comentários que endossam as agressões contra o professor filmado, tais como: “Oxi na minha escola não tem ventilador nois arranca o ar condicionado e taca huehuehue”; “Como ele conseguiu errar? dessa distância eu acertaria no meio da testa”; “Professor mexendo em celular na sala de aula, certíssimo!! merecia era o ventilador ligado rodando na cara dele”. Para o pensador, a desbarbarização da humanidade também foi entendida como sendo responsabilidade da escola e os professores, considerando seus limites e possibilidades, devem contribuir para o processo de desbarbarização individual de seus alunos fazendo com que os traços de barbárie sejam orientados contra a própria barbárie.

O comentário do professor é expressão não apenas desses traços de barbárie, mas também daquilo que Adorno (1995) denominou de ressentimento do guerreiro. O menosprezo à figura docente, conforme o frankfurtiano, está relacionado ao ressentimento que os indivíduos têm dos professores, pois estes são capazes de compreenderem as coisas do espírito, mas são ultrajados por não poderem utilizar a força física de modo a alcançarem sucesso em seus projetos. Alguns alunos comentaram com violência a publicação feita pelo professor a respeito do vídeo: “Aham chega na minha frente e fala isso pra tu ver”; “FODA-SE apanha tu e quem achar ruim...otario...”; “Você não e nem louco de fazer isso, se tu fizer isso comigo enfio um processo até no olho do seu rabo”. O professor que fez o comentário sobre o vídeo, por sua vez, não se manifestou mais. Todavia, o comentário de tal professor mostra que ele deseja se defender usando a própria força física o que expressa seu ressentimento em relação àqueles que em situações humilhantes podem revidar com agressão física sem serem julgados como é o caso do guerreiro e dos alunos que comentaram o vídeo. Assim, os professores se ressentem em relação aos seus alunos, pois estes, segundo Adorno, pertencem ao mundo físico, real e material enquanto os mestres é como se pertencessem à esfera do espírito, das verdades eternas em que não há espaço para o uso da força física. Nesse contexto, as agressões realizadas tanto contra o professor que aparece no vídeo quanto contra o professor que teceu um comentário a respeito da violência sofrida por seu colega de profissão evidenciam o modo como a relação de poder entre mestres e alunos está sendo modificada na era da cultura digital. Outrora, se os professores eram percebidos como os detentores do conhecimento historicamente acumulado e, por isso, o exercício da autoridade docente estava relacionado ao poder sobre os alunos; atualmente, as tecnologias digitais estão contribuindo para uma inversão de poder na relação pedagógica, pois são os alunos que, ao

dominarem cada vez mais os usos dessas tecnologias e, conseqüentemente, “[...] os segredos do espaço virtual” (ZUIN, 2017, p. 153) publicam ofensas e humilhações nas redes sociais contra seus próprios professores.

Outros comentários a respeito do vídeo também são interessantes, pois buscam de algum modo entender a agressão e a decisão do professor filmado de utilizar o celular em sala de aula em meio à algazarra de seus alunos, como os que seguem: “Obviamente o aluno ta errado por ter jogado o ventilador, mas do mesmo modo que o professor pode reclamar do aluno por estar mexendo no celular o aluno também pode reclamar do professor”; “Na verdade os professores de hoje em dia tambem estao prestando mais atenção em mídias sociais do que em dar uma boa aula, se nota que o primeiro cara ‘que esta gravando’ fala ... - Olha que lindo (Referente a atitude do professor mexendo no celular em sala de aula). O aluno pode muito bem ter se irritado com tal situação e perdeu a razão. REFLITAM.”; “Intao, é isso q eu queria saber, o pessoal ta só contra o mlk, mas n veem os dois lados da parada”. Sobre o primeiro comentário é possível pensar que se os professores exigem que os alunos não utilizem seus celulares em sala de aula eles devem fazer o mesmo, ou seja, os professores são vistos como exemplos a serem seguidos. Se os professores são ideais de eu, nos termos de Freud (1969, p. 287), um “[...] modelo não apenas a ser imitado, mas também a ser eliminado para que possamos tomar o seu lugar”, então eles não poderiam agir de maneira incoerente em relação àquilo que discursam? No comentário sobre o vídeo fica evidente que se os professores pedem que os celulares fiquem desligados durante a aula, eles devem fazer o mesmo; se não o fazem então os alunos têm o direito de reclamarem sobre sua postura. Mas quando o psicanalista austríaco disse que o ideal de eu precisa ser eliminado para que se possa tomar seu lugar, ele também quis dizer que o processo de construção da autonomia é caracterizado pelo conflito entre o indivíduo e seu ideal de eu. Tal como acontece na primeira infância quando os filhos começam a questionar os pais que representam modelos a serem seguidos, os estudantes fazem o mesmo com seus professores. Como explicou Freud (1969, p. 288), o filho

descobre que o pai não é o mais poderoso, sábio e rico dos seres; fica insatisfeito com ele, aprende a criticá-lo, a avaliar o seu lugar na sociedade; e então, em regra, faz com que ele pague pesadamente pelo desapontamento que lhe causou. Tudo que há de admirável e de indesejável na nova geração é determinado por esse desligamento do pai. É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores. [...] Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. [...] Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que

tínhamos adquirido em nossas próprias famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso.

É graças a esse processo que o indivíduo percebe a condição humana do ideal de eu, isto é, que aquele que serve como um exemplo também está sujeito a incoerências, a equívocos, a falhas. O autor do comentário sobre o vídeo ao condenar o desrespeito dos mestres em relação aos alunos por dizerem uma coisa, mas fazerem outra não leva em consideração que ao mesmo tempo que os professores podem ser entendidos como ideais de eu, eles também são carregados de contradições, sentimentos, desejos, expectativas e frustrações. Mesmo que a relação pedagógica seja perpassada por conflitos tal como apontou Freud (1969), a agressão mostrada no vídeo não precisava ter acontecido assim como o professor filmado poderia ter conversado com os alunos sobre o motivo da gritaria bem como poderia ter dado atenção ao aluno que o chamava antes de agredi-lo. Se não há espaço na sala de aula para o diálogo como instrumento que pode ser usado para a resolução de conflitos então aqueles traços de barbárie discutidos por Adorno (1995) irrompem ao invés de serem reprimidos e sublimados, para usar uma expressão freudiana. É preciso, como asseverou Adorno, “[...] desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas” (p. 162), pois elas são manifestações da barbárie que o processo formativo deve buscar combater.

O segundo comentário sobre o vídeo ressalta que os professores estariam bem mais interessados em utilizar suas mídias sociais em sala de aula que se responsabilizarem pelo processo formativo de seus alunos. Essa afirmação não é equivocada, pois conforme Zuin e Zuin (2018, p. 426), “já há situações em que professores universitários se sentam nas cadeiras do fundo da sala de aula e acessam a seus perfis no Facebook por meio de seus celulares, em vez de se concentrarem nas falas dos alunos que expõem suas considerações sobre dado tema durante seminários”. Os professores assim como os alunos também se tornam viciados em choques imagéticos e não resistem em usar seus aparatos tecnológicos como forma de alimentar tal vício e se propagarem microeletronicamente. Além disso, os professores também se dispersam pelo uso contínuo das atuais tecnologias da indústria cultural. Para o autor do comentário, se os professores usam o celular ao invés de lecionarem os alunos podem se sentirem irritados com tal atitude e, com isso, “perderem a razão”, isto é, agirem de maneira violenta. A agressão não pode ser justificada pelo fato de o professor mostrado no vídeo utilizar seu celular no momento da aula, mas seu fascínio diante do aparelho celular e das possibilidades de usá-lo não passou despercebido nem pelos alunos que aparecem no vídeo, nem por aqueles que o assistiram e o comentaram. O autor do comentário parece querer

chamar a atenção para as relações entre professores e alunos na era da cultura digital e os usos dos celulares em sala de aula, caso contrário, não teria escrito em letras maiúsculas a expressão “REFLITAM”⁵⁴. Sendo assim, quando os comentários são dirigidos em defesa do aluno agressor que aparece no vídeo e, para isso, é preciso agredir mais uma vez o professor filmado ou quando tal professor é defendido e o aluno agressor passa a ser achincalhado; aqueles poucos comentários que procuram de alguma maneira tentar entender o que aconteceu naquele ambiente que deveria contribuir para a formação cultural precisam gritar para serem ouvidos. Mas esse grito também não poderia ser pensado como forma de fazer com que o comentário se destacasse em meio aos milhares que foram feitos em relação a esse vídeo? Provavelmente sim, pois são justamente aquelas imagens, sons e dizeres que se destacam em meio ao torvelinho de excitação audiovisual que conseguem se tornar percebidos. O objetivo é impressionar uma vez que aquilo que não impressiona não presta; se não presta não pode ser notado, enfim, não existe (TÜRCKE, 2004). O próximo vídeo também pode ser compreendido considerando a necessidade de impressionar para se fazer percebido e, com isso, se manter vivo em termos midiáticos, mas ele foi discutido, principalmente com base no conceito de frieza burguesa analisado por Gruschka (2014).

6.2 Vídeo 2: Professora é agredida por nota atribuída em avaliação

O segundo vídeo foi publicado no *YouTube* em 22 de setembro de 2012 na categoria sobre “Notícias e política”. Com duração de 3 minutos e 38 segundos, o vídeo tinha na data em que foi encontrado, 24 de setembro de 2017, 1.462.215 visualizações, 12 mil curtidas, 2 mil não curtidas e 5.951 comentários. Esse vídeo não está mais disponível no *link* em que foi encontrado pela primeira vez, pois ao acessá-lo aparece a seguinte mensagem: “Este vídeo foi removido por violar a política do *YouTube* sobre assédio e *bullying* virtual”. Tal vídeo chama a atenção, pois, na data de 15 de outubro de 2018, última vez que foi acessado, ele tinha 1.575.328 visualizações e podia ser encontrado em diferentes *links* uma vez que havia sido publicado por diferentes usuários dessa rede social com os seguintes títulos: Estudante briga com professora (221.540 visualizações), Professora e aluno brigam em sala de aula (215.311 visualizações), Aluno bate em professora (66.847 visualizações), Aluno agride professora (51.181 visualizações) e Professora e aluno se agredem em sala de aula (5.885 visualizações).

⁵⁴ Na linguagem da *internet* quando uma palavra e/ou frase é escrita em caixa alta é como se aquele que escreveu estivesse gritando.

Assim, na data de 15/10/2018, o vídeo tinha 2.136.092 visualizações. Provavelmente, se o vídeo ainda estivesse disponível o número de visualizações seria maior assim como o dos comentários.

O vídeo mostra uma professora de Inglês chamando os alunos e conferindo se a atividade avaliativa está sendo feita por eles. Alguns alunos estão sentados conversando enquanto o aluno que está gravando foca a câmera de seu celular na professora. Ao mesmo tempo que a professora chama os alunos ela dá explicações sobre os exercícios que estão sendo avaliados. Ela diz para um deles: “Fulano, folha feita. Tem coisa em branco aí”. Logo em seguida, ao ser perguntada sobre uma das questões ela responde à aluna: “a palavra está escrita errada. Vê se tem ‘ing’ aí? Tá na lousa, escrito”. Um dos alunos se dirige até a professora e parece querer solucionar uma dúvida; não é possível ouvir o que os dois conversam, mas a professora gesticula dando a entender que a pergunta do aluno já teria sido respondida em outro momento da aula. Enquanto está conversando com esse aluno, ela chama aquele que a agredirá e diz: “deixa eu ver a folha”. O aluno agressor se levanta de sua mesa com a atividade avaliativa nas mãos e se dirige até a professora. Ao ver a folha, ela fala algo para o aluno (não é possível ouvir o que ela diz), gesticula de maneira ríspida para ele e se volta para continuar fazendo anotações em seu diário. O aluno tenta questioná-la por causa da nota atribuída a sua avaliação. O *cyberbully* afirma: “tamo gravando”.

O aluno agressor começa então a gritar com a professora dizendo: “o Sicrano fez igual ao meu. Está igual ao meu!”, se referindo ao fato de que uma das questões foi respondida de maneira semelhante a do colega. Alguns alunos dão risada. A professora pede: “para com isso”. Neste momento, ele retira a pasta que contém o diário da mesa da professora e questiona: “por que você está fazendo isso, hein? Me responde!” e chuta uma das folhas que caiu no chão ao pegar o diário. Ainda com o diário nas mãos ele questiona a nota mais uma vez: “eu não fiz direito? Por que apareceu um -1? Me responde!” Os alunos começam a gritar e a professora bate palmas. O aluno agressor e a professora continuam discutindo, mas não é possível compreender o que eles falam por causa da gritaria dos demais estudantes. O *cyberbully* exclama: “caralho, eu tô gravando tudo!”. Ainda sentada na cadeira, a professora gesticula e pede o diário de volta, o aluno não o devolve e ela se levanta para pegar a folha que o agressor havia chutado. A professora se senta novamente e continua fazendo anotações, um dos colegas chama a atenção do aluno agressor e este lhe aponta o dedo parecendo ameaçá-lo. O aluno que está filmando diz: “aê, arruma as coisas para gente continuar gravando, por favor. Arruma aí pra mim. Por favor, sem maldade. Pra eu continuar

gravando”. Ele muda a câmera do celular de direção e é possível ver alguns alunos sentados, outros em pé com as mochilas nas costas e um casal se beijando.

A câmera volta rapidamente para o aluno agressor que aparece apagando as notas do diário. O *cyberbully* enquadra o diário sendo apagado e diz: “vai, vai... vai que eu vou mostrar para a diretora. Vai, isso mesmo!”. Um dos colegas diz aos risos: “o maluco está apagando tudo”. A professora tenta recuperar o diário ao segurar o aluno pelo braço, mas ele faz força e a derruba no chão, os dois caem juntos. Um dos alunos exclama: “caralho!”, outro pede: “cara, para Beltrano, para” se dirigindo ao aluno agressor, outro ainda diz: “meu deus!”. Enquanto os alunos pedem para que a agressão cesse, o aluno agressor e a professora estão no chão, ele continua segurando o diário em uma das mãos e a professora puxa a sua camisa. Ele se levanta já sem a camisa e ela se agarra à perna dele. A professora que aparece segurando uma das pernas do aluno é arrastada por um instante porque o aluno agressor é, neste momento, imobilizado por um segurança da escola. As folhas do diário são completamente pisoteadas e amassadas. Enquanto o aluno está em pé sendo imobilizado pelos braços, outro aluno tenta acalmar tanto o agressor quanto o próprio segurança. O aluno agressor busca resistir como pode para se livrar do segurança chutando uma das cadeiras e se movimentando agitadamente. Um dos alunos, incrédulo, exclama: “caralho mano!”. Os colegas continuam pedindo para o estudante agressor parar de lutar contra o segurança e se acalmar, mas ele grita: “me solta” e não atende aos pedidos. No final do vídeo é possível ver que a professora ainda está na sala, alguns alunos estão em pé, outros já saíram; o *cyberbully* afirma: “que foda! (risos)”. Uma das colegas grita com ele: “para de filmar, que droga, para de filmar”. A gravação é então finalizada.

No caso do presente vídeo, pode-se questionar se foi apenas um aluno que filmou a agressão e a publicou no *YouTube* ou se foi mais de um aluno, já que em um momento da gravação o *cyberbully* pede ajuda aos colegas para continuar gravando. Ao analisar as falas, parece que a gravação contou com a ajuda de pelo menos mais um colega, pois o autor da filmagem diz: “tamo gravando” (no plural, “estamos gravando”) e “arruma as coisas para a gente continuar gravando”. De todo modo, também nesse vídeo que gerou um número expressivo de visualizações e comentários, pode ser evidenciada a satisfação do(s) *cyberbully(ies)* ao gravar(em) as imagens de sua professora sendo humilhada em sala de aula. Estar ao vivo registrando a professora sendo agredida verbal e fisicamente e saber que se é o autor das imagens que comprovam a agressão é mais uma vez percebido como um prazer que nem todos poderão usufruir. Apesar de as agressões contra professores se tornarem cada vez

mais comuns na era da cultura digital, quantos alunos conseguiram filmar em tempo real seus mestres sendo agredidos, humilhados e vexados pelos próprios colegas? Não é por acaso que o *cyberbully*, responsável pelo vídeo em questão, exclama alegremente: “caralho, eu tô gravando tudo!”. Se os professores estão sendo agredidos por que não filmá-los? Por que não registrar os próprios professores sendo objetos da humilhação e da violência de seus colegas? Ter as filmagens dos professores agredidos e de como a agressão aconteceu para depois compartilhá-la com conhecidos (ou não) se fazendo, dessa maneira, notado passa a ser entendido como mais importante que agir no sentido de intervir para que os professores não sejam humilhados. Para tentar fazer com que as agressões cessem, os *cyberbullies* precisariam deixar os celulares de lado, mas não são justamente esses objetos que atendem à “pressão de emitir”, para usar uma expressão de Türcke (2010b)? Não são precisamente os celulares que podem fazer com que as agressões sejam documentadas, compartilhadas e comentadas? Ora, intervir de modo que os professores não fossem mais agredidos significaria perder uma oportunidade de se fazer percebido.

Sobre a atitude do *cyberbully* do vídeo de registrar as imagens de sua professora sendo aviltada, pode-se dizer ainda que seu comportamento é tão cruel quanto o do aluno agressor, já que ele permite que tais imagens sejam conhecidas e perpetuadas no ciberespaço. Um dos comentários sobre o vídeo assim se expressou sobre o *cyberbully*: “Pior é quem está filmando, constrangendo a profissional diante dessa vergonha de educação brasileira. Brasil lixo!”. De fato, depois da primeira postagem, o vídeo foi sendo publicado por diferentes usuários do *YouTube* o que permitiu que mais pessoas vissem, comentassem e compartilhassem esse material que mostra a professora sendo humilhada. Ou seja, se o *cyberbully* do vídeo em questão não tivesse disponibilizado a filmagem nas redes sociais milhares de pessoas não assistiriam e não divulgariam a professora que aparece na gravação sendo agredida; a agressão teria ficado restrita ao espaço escolar. Ademais, apesar de o vídeo ter sido removido das contas referentes àqueles usuários, ele não desapareceu por completo, pois ainda é possível acessá-lo em dois *links* em que as imagens aparecem vinculadas a um mesmo programa televisivo que fez uma reportagem da agressão na época. Dessa maneira, o *YouTube* parece não remover as imagens dos professores violentados quando elas estão vinculadas a reportagens que procuram noticiar o acontecido mesmo sem protegerem a identidade dos envolvidos por meio de recursos de técnicas de imagens. Assim, a imagem da professora humilhada que aparece no vídeo ainda pode ser assistida e comentada nas redes sociais graças à memória digital que faz com que as imagens dos professores agredidos não sejam

esquecidas. De acordo com Zuin (2017, p. 102), “[...] há que se ressaltar o fato de que muitos *cyberbullies* logo percebem tanto a possibilidade de amplificação de suas vozes e comentários, por meio do uso do espaço virtual, quanto o prolongamento incessante da vitimização de seus alvos por meio da memória digital”. Ao disponibilizar a filmagem nas redes sociais o *cyberbully* do vídeo analisado eterniza o sofrimento de sua professora uma vez que ela passa a ser agredida de outras maneiras por meio dos comentários, dos compartilhamentos, das curtidas e por alunos que não são apenas os seus. Esse fato corrobora a compreensão trazida por alguns autores (PRADOS; FERNÁNDEZ, 2007; SILVA, 2010; ALMEIDA, 2012; ZUIN, 2017) que a prática de *cyberbullying* é mais cruel quando comparada aos casos de *bullying* por não se restringir ao espaço físico em que as agressões ocorreram, mas por se espriar pelo mundo virtual.

O autor da gravação do vídeo busca registrar cada momento sem perder nada como, por exemplo, quando a sua professora tem o diário apagado. Ele aproxima a câmera de seu celular para gravar o colega apagando as notas e o incentiva ao dizer: “vai, isso mesmo!”. De acordo com Bandura (2015), uma das formas de os indivíduos se desengajarem moralmente para praticar atitudes desumanas é deslocando sua responsabilidade. Segundo o autor, quando eles não se sentem responsáveis por ações que prejudicam outras pessoas podem cometê-las sem culpa. Pode-se considerar que o *cyberbully* do presente vídeo acredita que não está agredindo a sua professora ao filmá-la para divulgar o conteúdo da gravação nas redes sociais, pois, para ele o autor da agressão é o seu colega que aparece gritando, apagando as notas do diário e derrubando a professora no chão. Dessa maneira, o *cyberbully* que realizou a gravação de tal vídeo desloca a responsabilidade por sua ação prejudicial para o colega agressor ao mesmo tempo que aumenta o sofrimento de sua professora ao expô-lo nas redes sociais. Isto é, ele se desengaja moralmente ao transferir a sua responsabilidade pela agressão a sua professora ao colega que a agrediu verbal e fisicamente. Para Bandura, o deslocamento da responsabilidade “[...] opera ao obscurecer ou minimizar o papel de agente no dano que a pessoa pode causar. [...] Por não ser o real agente de suas ações, ela se poupa de reações autocondenatórias” (p. 29).

Além do deslocamento da responsabilidade, Bandura (2015) também destaca a difusão de responsabilidade como mecanismo do desengajamento moral ao explicar que “o exercício do controle moral também é enfraquecido quando a agência pessoal é obscurecida pela difusão da responsabilidade pelo comportamento nocivo” (p. 33). No caso do vídeo analisado parece que ele foi gravado por um aluno com a ajuda de outros colegas, assim, a

responsabilidade foi difundida para mais pessoas fazendo com que “quando todos são responsáveis, ninguém realmente se sente responsável” (p. 33). Com efeito, se os alunos filmam seus professores sendo agredidos e os demais colegas os ajudam até mesmo na divulgação da filmagem nas redes sociais então todos são responsáveis e ao mesmo tempo ninguém é. Desse modo, para Bandura, “[...] as pessoas agem mais cruelmente sob a responsabilidade do grupo do que quando elas se julgam pessoalmente responsáveis por suas ações” (p. 33).

Em relação à professora agredida que aparece na filmagem analisada também é preciso tecer algumas considerações, especialmente em relação ao seu comportamento diante das solicitações do aluno agressor para revisar a nota atribuída à sua avaliação. É certo que os professores ao longo da história da educação foram considerados os representantes do conhecimento, isto é, aqueles que seriam os responsáveis pela emancipação de seus alunos ao transmitirem o saber acumulado. Nesse processo de transmissão do conhecimento historicamente produzido os professores estabeleciam uma relação de poder sobre seus alunos, pois eles eram reconhecidos como responsáveis “[...] pelo controle do modo como os alunos aprendiam determinado conteúdo” (ZUIN, 2017, p. 106). Segundo Adorno (2000), os professores sentiam medo diante da possibilidade de que sua autoridade (como representantes do conhecimento formal) fosse questionada pelos estudantes. Na era da cultura digital, esse medo ainda persiste e pode explicar o fato de os professores proibirem o uso do celular em sala de aula, pois, segundo Zuin (2012), tal aparelho é muitas vezes utilizado para verificar se o que os professores falam é verdadeiro. Mas Adorno também esclareceu que é precisamente essa postura de se colocar numa espécie de pedestal que distancia os professores de seus alunos fazendo com que estes desenvolvam uma aversão à imagem de seus mestres quando sua soberba intelectual é cotidianamente percebida durante o processo de ensino e aprendizagem. Paulo Freire (2011) concordaria com Adorno sobre o fato de que a relação pedagógica não pode estar baseada em tal soberba, pois “[...] não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’” (p. 36).

Ao denunciar a soberba intelectual dos professores evidenciando a aversão que os alunos sentem em relação aos mestres, Adorno (2000, p. 166) explicou que “o problema da falsidade imanente da pedagogia está no fato de que seu objeto de trabalho é feito sob a medida dos destinatários e, portanto, seu trabalho acaba por não ser puramente objetivo, por não ser motivado pelo próprio tema”. Os professores tratam objetivamente os conteúdos

subjetivos como a ambivalência de sentimentos entre eles e seus alunos; estes, por sua vez, sentem-se frustrados em relação aos professores por não falarem sobre a subjetividade presente na relação pedagógica. Os professores procedem de tal modo porque não desejam ter sua autoridade questionada. Ademais, para tratar da subjetividade na relação pedagógica, eles precisariam descer de seus pedestais e colocar-se diante de seus próprios alunos como alguém que também está sujeito a falhas (ADORNO, 2000). Para Adorno, é procedendo de tal maneira que os professores se aproximariam de seus alunos aumentando as chances de construir uma relação respeitosa e amorosa com eles. Ao não tratar os alunos de maneira pedagógica é que se consegue obter efeitos pedagógicos (ADORNO, 2000). Isto é, os professores conseguem efeitos pedagógicos ao não tentar convencer seus alunos e influenciá-los sobre o que está sendo estudado no processo educativo.

As considerações adornianas sobre a relação pedagógica que é caracterizada pela falsidade imanente da pedagogia são atualizadas por Gruschka (2014, p. vii) quando ele discute a *frieza* como “[...] o *tópos* central da autopreservação sociomoral do sujeito” na sociedade burguesa. A chamada pedagogia negativa é o projeto empreendido pelo pensador para “[...] mostrar como, por meio de fatos da educação e formação burguesas, são expressas tanto a promessa de emancipação, maturidade e humanidade, como também a percepção de que a pedagogia é impedida socialmente de ser como deveria” (p. vii). Para o pensador, a pedagogia negativa, ao discutir a *frieza* na educação, explica a contradição entre aquilo que as instituições de ensino pretendem ser e aquilo que de fato elas são. Elas, por exemplo, prometem a universalidade social da formação (“todos devem poder aprender tudo”), mas

[...] se avança naturalmente com a matéria, mesmo quando muitos ainda não sabem aquilo que deveriam saber. E também a aula continua configurada de modo que, em vez de produzir uma aproximação do nível de conhecimento, continua acumulando conteúdos e assuntos não entendidos (GRUSCHKA, 2014, p. xi).

Além disso, a educação deve incitar e produzir a solidariedade entre alunos e professores bem como estes devem estimular os estudantes considerando suas necessidades, interesses e dificuldades orientados pela noção de justiça (GRUSCHKA, 2014). Mas, a contradição entre o que a escola promete e o que ela realiza ao invés de ser objeto da atenção de professores e alunos acaba sendo ocultada e até mesmo negada no processo educativo alimentando a *frieza* na relação pedagógica. De acordo com o pensador, “[...] a escola é malsucedida em conduzir para a maturidade, para a resistência à dominação excessiva, para o juízo crítico, para a distância em relação ao preconceito e à insubordinação” (p. xii). Ela é

malsucedida também em educar para a solidariedade e para a justiça precisamente porque trata os alunos com frieza.

Ao analisar as imagens, os conteúdos das falas e os gestos da professora que aparece no vídeo, é possível problematizar: por que a professora ao ser solicitada por dois de seus alunos os responde rispidamente (“Fulano, folha feita. Tem coisa em branco aí?”; “A palavra está escrita errada. Vê se tem ‘ing’ aí? Tá na lousa, escrito.”)? Por que ela não atende aos pedidos do aluno agressor mostrado no vídeo para rever a nota da avaliação? Os alunos têm o direito de sanarem dúvidas a respeito do conteúdo trabalhado em sala de aula podendo questionar uma nota atribuída quando sentem que estão sendo injustiçados pedindo, por exemplo, revisão da prova; eles têm o direito de compreenderem porque erraram. A responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem não deve ser atribuída apenas aos alunos, pois tal fracasso é também “[...] causado pela forma como algo lhes fora ensinado” (GRUSCHKA, 2014, p. 155). Mesmo que os professores não concordem em alterar as notas dos alunos, eles devem explicar o motivo de sua discordância, retomar o conteúdo trabalhado se for preciso mostrando o equívoco sem serem desrespeitosos. Para Adorno (1995, p. 51), “é incorreta a postura de um examinador que não procura ajudar a fundo aqueles que deve avaliar”. Não se quer dizer com isso, obviamente, que a professora do vídeo mereceu ser agredida; o desrespeito dela para com o aluno agressor não pode ser entendido como justificativa para ele humilhá-la. Todavia, é importante ressaltar que a frieza com que a professora filmada responde ao aluno fez com que esse não ficasse indiferente ao reagir violentamente contra ela. Uma reação que mascara a frieza na relação pedagógica ao invés de discuti-la e que contribui para o seu recrudescimento à medida que a professora do presente vídeo foi humilhada por seu aluno.

No vídeo, a professora ainda expressa essa frieza não apenas em suas falas, destacadas acima, mas também em seus gestos como quando bate palmas após o aluno agressor ter retirado o diário de sua mesa. O bater palmas demonstra uma frieza que não passou despercebida pelo aluno que a agrediu bem como expressa sua soberba intelectual ao reagir sarcasticamente por meio de tal gesto. De acordo com Adorno (2000, p. 172), os professores

[...] não deveriam reprimir seus afetos, racionalizando posteriormente, mas deveriam assumi-los perante si mesmos e perante os demais, desarmando assim os alunos. Provavelmente seja mais convincente um professor que diga “Têm razão. Sou injusto, sou alguém como vocês. Algumas coisas me agradam e outras me desagradam” do que outro que se mantenha ideologicamente na defesa da justiça, mas que logo, sem poder evitar, cometa a injustiça que havia reprimido.

Vale destacar que é difícil para os professores serem questionados quanto à atribuição de uma nota, pois eles sabem que o processo avaliativo é complexo e têm consciência que estão sujeitos a cometerem injustiças quando avaliam. Dessa forma, Adorno (2000) tinha razão quando explicou que se os professores não reagissem com frieza em relação às atitudes de seus alunos a relação pedagógica seria qualitativamente melhor. O questionamento da nota pelo aluno do vídeo revela também a inversão de poder na relação pedagógica, pois apesar de muitos professores ainda se sentirem os responsáveis “[...] não só pela apresentação da primeira palavra, como também da última [...] no decorrer do trato com seus alunos” (ZUIN, 2017, p. 106); estes os contestam seja por meio do diálogo respeitoso, seja por meio de extrema violência. No caso do aluno mostrado no vídeo, o questionamento da nota atribuída se transforma numa espécie de exercício de poder voltado para o direito de agir violentamente. Todavia, tanto o aluno agressor do vídeo quanto a professora agredida que não revisa a nota agem com frieza. Para o frankfurtiano, se os professores assumissem suas falhas e se colocassem diante de seus alunos como pessoas que cometem injustiças, então muita daquela aversão e desprezo que os alunos sentem por eles poderiam ser eliminados. O mesmo pode ser dito sobre os alunos, pois se eles também assumissem suas falhas sendo honestos com seus professores acerca dos conteúdos curriculares e dos sentimentos ambivalentes pela figura docente a relação pedagógica seria mais respeitosa.

Nesse contexto, a frieza dos professores que é direcionada para os alunos e a frieza com que estes tratam os seus professores pode ser dissimulada na relação pedagógica e/ou se expressar por meio da violência. Um dos comentários feitos por um aluno corrobora a frieza e a soberba intelectual da professora mostrada no vídeo e a necessidade de eliminá-las não pelo diálogo e reflexão crítica, mas por meio de extrema violência: “EU VOLTAVA DAVA UM TIRO NA CARA DELA PQ TEM MUITA PROFESSORA QUE ABUSA DO PODER QUE TEM E ALGUMAS GOSTA DE HUMILHA MSM SE EU FOCE ELE DAVA VARIOS TIRO NA CARA DELA SEM DÓ”. A violência que irrompe como resposta à frieza dos professores por terem, por exemplo, sua autoridade questionada em sala de aula pode ecoar nas redes sociais pelos gritos daqueles estudantes que se identificam com os alunos que humilharam seus mestres. No entanto, a reação do aluno do vídeo assim como a do estudante que fez o comentário não busca tornar a frieza explícita para compreendê-la e tentar superá-la. Como explica Gruschka (2014, p. 70), “[...] a libertação da frieza só é obtida após a sua passagem por ela”, isto é, o indivíduo se liberta da frieza quando toma consciência de que suas atitudes e ações são perpassadas por ela e justamente por isso busca mudar seu

comportamento com o objetivo de superá-la. Ao contrário, tanto a reação agressiva do aluno que aparece no vídeo quanto no comentário feito pelo outro estudante é responsável por revitalizar a frieza no processo educativo. A atitude violenta desses dois alunos endossa a frieza ao agredirem a professora; é uma resposta à frieza que contribui para o seu mascaramento e sua continuidade na relação pedagógica.

Em relação aos comentários sobre o vídeo, a maior parte deles defende a professora filmada como os que seguem: “Mano namoral eu ia tentar segurar o cara ou se nao ia no minimo proteger a professora eu nao ia ficar parado sem fazer nada”; “Independente do professor eles merecem respeito pq eles se formarão para ensinar não para serem espancados”; “É muito ridículo bate em uma professora”; “Ele não tem o direito de mudar as notas e nem de agredir a professora”. Apesar de os comentários, em sua maioria, defenderem a professora filmada condenando a atitude do aluno agressor ao argumentar que os professores devem ser respeitados em função de serem responsáveis pela formação humana; alguns deles evidenciam que a violência contra professores cujos autores são os próprios alunos é recorrente nas escolas brasileiras, como estes: “Aqui na minha escola um mlk tentou jogar uma cadeira na professora”; “Na minha sala um menino foi expulso da escola porque ele bateu na professora”. Segundo os dados disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo via Lei de Acesso à Informação (Lei Federal n. 12.527/2011)⁵⁵, em 2014, foram registradas 248 agressões contra professores da rede estadual, em 2018, o número de registro foi de 2.640 casos. Ou seja, houve um aumento de 1.064, 52%. Em 2019 (1º semestre), 1.316 ocorrências já foram lançadas no Registro de Ocorrência Escolar (ROE), um instrumento *online* que permite o registro de uma série de ocorrências, tais como: agressões, ameaças e outros problemas de convivência; assédio e violência sexual; consumo/venda de álcool e outras drogas; danos e outros crimes contra o patrimônio; posse ou encontro de armas ou outros objetos perigosos; questões disciplinares. Em relação aos dados disponibilizados pela Secretaria foram consideradas agressões de alunos contra professores as agressões físicas, as agressões verbais e as ameaças⁵⁶. Ao consultar o Boletim Informativo do Sistema

⁵⁵ A solicitação à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foi feita em 19 de agosto de 2019 pelo preenchimento de formulário *online* disponível no *site* do Sistema Integrado de Informações ao Cidadão que gerou o Protocolo n. 353761916858. O *site* pode ser acessado em: <http://www.sic.sp.gov.br/> Acesso em: 06 set. 2019.

⁵⁶ Os dados disponibilizados pela Secretaria foram os seguintes: 2014 (248 agressões), 2015 (220 agressões), 2016 (1.476 agressões), 2017 (1.335 agressões), 2018 (2.640 agressões) e 2019/1º semestre (1.316 agressões).

de Proteção Escolar⁵⁷ da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que divulga informações sobre o ROE é possível verificar que, desde 2014 até março de 2018, foram registradas 55.933 ocorrências relativas a agressões, ameaças e outros problemas de convivência (os dados envolvem casos de violência interpessoal entre alunos, de alunos contra professores e de professores contra alunos). Os dados fornecidos pela Secretaria via Lei de Acesso à Informação e os do Boletim Informativo corroboram o comentário feito por uma aluna que assim se manifestou sobre a agressão contra a professora do vídeo: “Um dia normal nas escolas brasileiras”. Diante da quantidade de casos de violência interpessoal registrada nas escolas e do aumento significativo de agressões de alunos contra professores, a violência escolar acaba mesmo sendo naturalizada.

A violência e a frieza de alunos contra professores são reiteradas pelos comentários feitos em relação ao presente vídeo que agridem a professora ao defenderem o aluno agressor, como os que seguem: “Por mais alunos assim na minha sala”; “Eu ia aproveitar o embalo e ia comer a professora”; “Isso deveria acontecer com todos Professores kkkk, todo mundo que Ja Estudou teve vontade de quebrar esses merda na porrada. Bem Feito”; “Toma prof do caralho”; “TEM UMAS PROF QUE SÃO UNS DEMONIO MESMO, DA VONTADE DE CAGAR A PAU”. Tais comentários ao evidenciarem a agressão de outros alunos contra a professora do vídeo também corroboram a frieza burguesa na relação pedagógica que encontra a possibilidade de ser manifestada nas redes sociais. A frieza com que a professora da presente filmagem assim como o professor do primeiro vídeo analisado foram agredidos pelos comentários feitos por alunos que provavelmente não são os seus também aparece em dizeres que não conseguem disfarçar o prazer em ver os mestres sendo aviltados, como estes: “Se eu estivesse nessa sala eu estaria no canto tomando o meu Toddy e assistindo a merda”; “Se Fosse na Minha Sala Tava Tomando Meu Belo Refrigerante Comendo Conchinha Vendo A Treta kakaka”; “Passos caso isso aconteça na sua sala: 1-Sente no Fundo la no canto, 2-Pegue algo para Comer e Tomar, 3-Olhe a Treta, 4- Divirta-se”. Tais comentários indicam que para alguns alunos é possível se divertir enquanto os professores estão sendo agredidos em sala de aula pelos colegas. Assim, a violência contra professores se torna um espetáculo em tempos de cultura digital, pois é possível se deleitar ao vê-los sendo vexados e agredidos em sala de aula enquanto se toma um “belo refrigerante”. Afinal, não se pode negar o prazer de muitos estudantes em verem o poder e a autoridade dos professores sendo colocados à

⁵⁷ Disponível em: <http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Informativo%20SPEC%20-%201%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 03 ago. 2019.

prova quando as imagens humilhantes de seus mestres estão sendo visualizadas e comentadas nas redes sociais. É a incapacidade de se colocar no lugar do outro ou, em termos adornianos, é a “incapacidade para a identificação” que produz e reproduz a frieza nas relações humanas e que, assim como tornou Auschwitz possível, também torna possível, nos dias de hoje, se deleitar com a violência contra os professores. Um dos comentários sobre o presente vídeo resume enfaticamente a frieza na relação pedagógica e no espaço escolar que impossibilita a capacidade de identificação ao dizer que “a minha escola é uma porra ninguém respeita ninguém”.

Além dos comentários examinados, um dado referente a esse vídeo merece ser comentado que é o fato de ele ter sido compartilhado por um professor em seu canal no *YouTube*. O *link* que continha esse vídeo e os comentários analisados era o mesmo que gerou 1.575.328 visualizações e 5.951 comentários. Tal professor assim explica a postagem: “Esse vídeo não faz parte do objetivo do canal, que é postar vídeos engraçados, mas sim para mostrar em que ponto chegamos onde aluno bate em professor. Terrível situação que os mestres são obrigados a enfrentar. [...] Sendo professor também, sei exatamente o que acontece se um professor encosta a mão em aluno, mesmo que o aluno esteja super errado, como é o caso. Então, não é título tendencioso. É o peixe que me foi vendido e estou vendendo como comprei”. O título a que o professor se refere é o dado ao vídeo e que não foi colocado neste trabalho com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos que aparecem nas filmagens. Tal título publicado por esse professor explicitava a agressão de um aluno a uma professora por causa da nota atribuída a sua avaliação. Apesar de o comentário do professor que compartilhou o vídeo ser contra a agressão, ele parece querer mostrar que não está defendendo a professora agredida do vídeo por também exercer a docência, por isso, assevera que o título não é tendencioso. Dessa maneira, o professor ao compartilhar a filmagem tenta mostrar que não está “puxando a brasa à sua sardinha”, para usar uma expressão popular. Ou seja, ao defender a professora do vídeo ele quer mostrar que o fato de ser professor também não justificaria por si só a defesa daquela, mas ao tentar convencer utilizando tal argumento ele deixa claro que também está sujeito a ser objeto da humilhação de seus alunos.

Ao publicar a professora sendo agredida em seu canal no *YouTube*, o professor, embora a defenda porque também corre o risco de ser agredido, agrava a humilhação pela qual ela passou ao compartilhar o vídeo nas redes sociais bem como a prejudica ao praticar *cyberbullying* contra sua colega de profissão. A publicação do vídeo em seu canal no *YouTube* que foi criado com a finalidade de postar filmagens engraçadas parece querer atender mais à

necessidade de ser percebido que buscar problematizá-lo de modo a fazer com que aquelas pessoas que o assistissem pensassem a respeito da violência contra professores no ambiente escolar que se espraiou para o ciberespaço. Para buscar problematizar a agressão contra mestres na atualidade seria preciso que o próprio professor que compartilhou a filmagem estivesse aberto a críticas que poderia sofrer como, por exemplo, por meio da criação de comentários pelos alunos. Ou seja, o professor que compartilhou o vídeo precisaria assumir uma postura que inevitavelmente fizesse a crítica a sua própria profissão e ao seu agir docente. Há que concordar com ele que é bem mais fácil “vender o peixe” tal como foi comprado que fazer uma “[...] auto-avaliação intelectual do seu trabalho” (ADORNO, 1995, p. 58). Tal como o presente vídeo, o próximo também expressa a frieza com que um professor foi agredido por outro aluno do Ensino Médio, frieza que foi ainda mais dissimulada, pois a agressão adquiriu a forma de homenagem ao mestre.

6.3 Vídeo 3: Professor é ridicularizado durante a aula

O último vídeo analisado foi filmado em uma instituição de ensino privada e publicado no *YouTube* em 18 de outubro de 2006. Ele ainda continua disponível nessa rede social e já gerou 651.772 visualizações, 737 *likes*, 101 *dislikes*. Os comentários estão, atualmente, desativados, mas na última data em que tinham sido acessados, 24 de setembro de 2017, o vídeo contava com 247 comentários. Comparado com as outras filmagens, esse vídeo foi visualizado por um número menor de pessoas gerando menos comentários. Todavia, o vídeo chama a atenção pelo fato de a violência sofrida pelo professor adquirir o formato de uma homenagem e/ou demonstração de amizade do aluno agressor por ele.

Com duração de 1 minuto e 6 segundos, o vídeo inicia mostrando os seguintes dizeres: “O Professor e o Aluno: um filme de ...”⁵⁸ que aparecem sobrepostos à imagem do aluno agressor entrando na sala de aula. Logo em seguida, o aluno se dirige ao professor e o abraça pelas costas; nessa imagem os dizeres aparecem escritos da seguinte maneira: “Estrelando: Roberto (professor) e Fábio (aluno)”⁵⁹. É importante destacar que o vídeo foi editado, pois além dos dizeres colocados sobre as imagens, as falas e os sons da sala de aula foram

⁵⁸ O nome do diretor, que no caso do presente vídeo é o *cyberbully*, foi suprimido visando preservar sua identidade.

⁵⁹ Para preservar as identidades do professor e do aluno que aparecem no vídeo optou-se por colocar nomes fictícios.

suprimidos e em seu lugar foi introduzido a melodia da música *Por uma cabeça* do famoso cantor de tango Carlos Gardel. Ainda abraçado ao professor que folheia uma apostila, o aluno agressor olha para ele e apoia sua cabeça no ombro esquerdo do mestre enquanto acaricia a sua barriga. Três colegas aparecem em pé na sala de aula. O aluno agressor para de abraçá-lo, mas continua envolvendo-o ao apoiar uma de suas mãos no braço do professor ao mesmo tempo que acaricia a cabeça do mestre. Com o professor ainda folheando a apostila, o aluno agressor deixa de acariciar a sua cabeça e apoia a mão que acarinhava no ombro do professor enquanto encosta a outra mão no braço do mestre e a beija. Antes de beijar a própria mão, o aluno agressor parece se distrair e quase beija o braço do professor, mas se esquiva rapidamente e beija a si mesmo. É feito um corte no vídeo.

A cena imediatamente após o corte mostra o professor com outra apostila na mão próximo ao quadro-negro explicando a matéria. O aluno agressor levanta de sua cadeira e se dirige até o professor que escreve ao quadro. O professor se vira ao ser abraçado novamente e diz algo (não é possível saber o que ele diz em função da edição anteriormente mencionada). Ao ser abraçado, o professor aparece sorrindo e riscando o braço do aluno com um giz. Outro corte é feito. A imagem que segue mostra o aluno abraçando novamente o professor enquanto dá um beijo em sua mão apoiada na barriga do mestre que continua a segurar a apostila numa mão e o giz na outra. Ao ser abraçado, o professor coça o nariz demonstrando certa impaciência. O aluno continua a abraçá-lo e o professor resolve riscar a cabeça do aluno agressor com um giz. O aluno passa a mão em sua cabeça para se limpar do pó de giz sobre seu cabelo. Logo em seguida, esfrega seu cabelo na barriga do professor para garantir que está realmente limpo. Duas alunas aparecem sorrindo. O professor diz algo ao apontar o dedo indicador para o aluno agressor que continua a abraçá-lo. O aluno abana a cabeça concordando com o que o professor disse e faz o gesto popular de apontar o dedo polegar para cima em sinal de ok. O professor continua sorrindo e olhando para o aluno enquanto gesticula para ele se assentar. O aluno para de abraçá-lo e tenta retirar os seus óculos, mas o professor se esquiva e consegue impedi-lo se livrando dele. Um novo corte é feito. A última cena mostra o aluno agressor abraçando novamente o professor que sorri e dá uns tapinhas no ombro do aluno ao passo que vê duas estudantes gargalhando.

O comportamento do *cyberbully* desse vídeo é diferente em relação aos outros analisados, pois além de ter filmado o professor sendo ridicularizado em sala de aula editou as imagens. Por que o *cyberbully* do vídeo em questão realizou a edição da filmagem? Por que retirou as falas e os sons da sala de aula e colocou a melodia de um dos mais famosos tangos

argentinos como trilha sonora do vídeo? Por que efetuou cortes nas imagens filmadas? No caso desse vídeo houve um planejamento prévio e posterior à filmagem de modo que ela foi publicada no *YouTube* da maneira como o *cyberbully* queria. A “Comédia” foi a categoria de publicação escolhida por ele para postar o vídeo nas redes sociais. Além disso, ele foi publicado com a seguinte descrição: “Uma amizade sem igual entre professor e o Aluno”. Mas, a intenção de gravar o professor mostrado no vídeo é realmente para demonstrar amizade por ele? É interessante destacar que na descrição do vídeo a primeira letra da palavra “aluno” aparece grafada em maiúscula ao passo que a primeira letra da expressão “professor” está em minúscula. A maneira como tais palavras foram escritas parece querer destacar os alunos em relação à figura do professor filmado, já que os responsáveis pela agressão, filmagem, edição e publicação do vídeo foram os estudantes. Em outras palavras, os alunos (agressor e *cyberbully*) foram os autores da violência cometida contra o professor mostrado no vídeo; são eles que encenaram o papel principal e produziram a filmagem. Embora a figura do professor filmado seja imprescindível para a construção do vídeo o mestre foi entendido como coadjuvante. Ora, ao fazerem isso os alunos do vídeo chamam a atenção para as funções de professor e estudante historicamente construídas ao longo da educação escolar que entende o mestre como o detentor do conhecimento e os estudantes como meros indivíduos passivos. Os alunos (agressor e *cyberbully*) parecem querer assumir uma postura ativa em sala de aula não por meio de uma participação mais efetiva no processo educativo, mas pela violência contra o professor do vídeo. Além disso, não se pode deixar de comentar sobre a inversão de poder na relação entre professores e alunos no contexto da cultura digital, pois os estudantes responsáveis pela produção do vídeo exercem um domínio sobre a imagem do mestre pela autoridade que possuem ao manusearem os aparatos tecnológicos. Embora esses estudantes não dominem o *design* da tecnologia, o conhecimento que possuem acerca das tecnologias digitais é suficiente para exercerem um poder sobre a produção e disseminação da figura docente sendo humilhada nas redes sociais.

Considerando as informações destacadas, cabe questionar: para humilhar os professores nas redes sociais é preciso realmente agredi-los verbal e/ou fisicamente? Não seria mais fácil gravar vídeos ridicularizando-os? Em outras palavras, e se bastasse apenas filmar os professores sendo objetos da violência dos alunos fazendo com que as filmagens parecessem uma homenagem a eles? E, se fosse apenas suficiente humilhar os professores de modo que a humilhação passasse a ser entendida como uma demonstração de amizade por eles? A intenção ao planejar a gravação do presente vídeo editando-o, posteriormente, não

tem como finalidade prestar uma homenagem e/ou demonstrar amizade pelo professor filmado, pelo contrário, o intuito é ridicularizá-lo nas redes sociais. Bandura (2015) esclarece que uma das maneiras utilizadas para perpetrar atos desumanos se dá pelo uso da linguagem eufemística em que “as atividades podem tomar aparências muito distintas dependendo da forma como são chamadas. Não é de se surpreender que a linguagem eufemística seja amplamente usada para tornar a conduta danosa em respeitável e para reduzir a responsabilidade pessoal por ela” (p. 25). De fato, quando o *cyberbully* descreve o vídeo como sendo a demonstração de uma “amizade sem igual” entre professor e aluno filmados a atitude danosa é colocada em segundo plano, pois se tem a impressão que o mestre não está sendo agredido, mas homenageado. Com isso, tanto o *cyberbully* quanto o aluno agressor do vídeo não se sentem responsabilizados pelo comportamento danoso, pois se existisse o sentimento de responsabilidade pela agressão a filmagem não teria sido compartilhada nas redes sociais. A linguagem eufemística utilizada pelo *cyberbully* para publicar o vídeo em questão corrobora o fato de a maioria dos comentários terem entendido a filmagem como uma demonstração de carinho do aluno para com o professor, eis alguns exemplos: “Achei tão fofo, que carinho pelo professor!!!”; “Amei esse video os professores deviam ser tratados assim”; “Parabens pelo vídeo... fiquei super emocionado”; “Isso demonstra a amizade q ainda existe, entre aluno e professor, é bem melhor ver isso, do q ver noticiário, falando q alguns malditos alunos maltratam os mestres, ameaçam de morte, e tudo mais”.

O aluno agressor e o *cyberbully* que produziu o vídeo agrediram a figura do professor em diferentes momentos do vídeo: a) os abraços forçosos no professor; b) os dois beijos que são dados na própria mão do aluno; c) os carinhos nos cabelos e na barriga do mestre; d) a atitude de limpar o cabelo rabiscado de giz na camisa do professor; e) a tentativa de retirar os óculos dele; f) a edição das imagens ao suprimir a fala do professor; g) a melodia do tango argentino que é utilizada como trilha sonora. A intenção é, pois, humilhar o professor mostrado no vídeo fazendo dele objeto de chacota e zombaria. Esse tipo de *cyberbullying* em que o objetivo é agredir a vítima por meio de atitudes e gestos supostamente carinhosos é menos comum quando comparado às agressões presentes nos vídeos acima analisados e nas demais filmagens encontradas no *YouTube* pelo levantamento quantitativo dos vídeos. Diferentemente da presente gravação, as agressões contra os professores observadas nas filmagens levantadas se manifestam, principalmente sob a forma de insultos, provocações, xingamentos, ameaças e também por meio de agressões físicas. Ademais, esse tipo de *cyberbullying* que camufla a violência cometida contra a vítima utilizando-se de uma

afetuosidade dissimulada não aparece na bibliografia consultada (PRADOS; FERNÁNDEZ, 2007; CONTE; ROSSENI, 2010; ROCHA, 2010; TOGNETTA; BOZZA, 2010; ALMEIDA, 2012; WANZINACK, 2014; ZUIN, 2017).

O *cyberbullying* praticado no vídeo revela, dessa forma, uma agressão dissimulada, mas cuja finalidade é humilhar e escarnecer o professor filmado. Pelo fato de a agressão ter acontecido de maneira disfarçada, alguns comentários entenderam que a filmagem foi uma brincadeira feita pelo aluno do vídeo: “Isso mostra o respeito que um professor merece, pois só vemos agressões a professores e aí não, por brincadeiras como esta que percebemos o carinho dos alunos para com o professor”; “Oh que legal esse vídeo, depois de tantas agressões, xingamentos...etc! Tai um vídeo que pode ser bem visto. Mostra uma boa afinidade e respeito com seu professor, mesmo brincando, mas uma brincadeira sadia”. Entretanto, o *cyberbullying* praticado não pode ser percebido como brincadeira, pois o professor do vídeo está sendo ridicularizado. A atitude do *cyberbully* de escolher a comédia como categoria para publicar a filmagem não pode ser confundida como um divertimento que seria proporcionado àqueles que assistissem ao vídeo, já que a intenção é disseminar a imagem do professor aviltado nas redes sociais. A análise do vídeo permite asseverar que os *cyberbullies* utilizam os atuais aparatos tecnológicos da indústria cultural fazendo uso de subterfúgios com “[...] o covarde intuito de constranger, humilhar e maltratar suas vítimas” (SILVA, 2010, p. 126).

Para usar uma expressão muito comum na *internet*, o professor que aparece no vídeo foi *trollado*⁶⁰ por seus alunos. A *trollagem* apesar de ser vista como brincadeira tem como objetivo irritar e/ou humilhar a vítima por meio de gozações. Algo parecido acontece com os trotes universitários em que os calouros são submetidos a humilhações que adquirem ares de divertimento/brincadeira. A submissão aos trotes universitários é entendida como um ritual de iniciação que consiste em integrar os alunos recém-chegados à universidade por meio da coação e da humilhação (ZUIN, 2002). Na situação do vídeo analisado, o professor acaba sendo obrigado a se submeter às humilhações do aluno agressor que busca escarnecê-lo por meio de atos e gestos afetuosos que dissimulam tal humilhação. Mas, por que o professor do vídeo, apesar de perceber que está sendo ridicularizado através da *trollagem* dos alunos, não

⁶⁰ O termo *troll* surgiu na década de 1980 derivando-se da expressão *trolling for suckers*, que pode ser traduzido como “lançando a isca para os trouxas”. Na *internet*, o termo “[...] designa uma pessoa cujo comportamento tende a desestabilizar uma discussão e irritar outras pessoas”. Assim, a *trollagem* consiste em fazer troça com alguém, chatear, tirar sarro, ridicularizar, etc. Para saber mais, acesse: <https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/06/o-que-sao-trolls-e-o-que-e-trollagem.html> Acesso em: 15 set. 2019.

intervém de modo que a humilhação cesse? Ora, no caso deste tipo de violência é mais difícil recriminar os alunos agressores, pois ainda que estejam sendo humilhados, os professores não são agredidos verbal e/ou fisicamente. Ao invés de xingamentos, socos, ameaças, o professor do vídeo foi tratado de maneira supostamente afetuosa pelo aluno; assim, como repreendê-lo? O professor filmado sabe que está sendo alvo da violência de seu aluno, por isso, reage riscando o braço e o cabelo dele, impede que os óculos lhe sejam retirados, pede que o aluno agressor assente em seu lugar e até mesmo não oferece resistência em boa parte do vídeo esperando que as humilhações cessem logo, mas, ainda assim, é difícil se desvencilhar do aluno, pois ele parece reagir com carinho em relação ao professor mostrado no vídeo. Dessa maneira, a frieza na atitude do aluno agressor do vídeo se traveste em afeto em relação à figura do professor fazendo com que a agressão adquira a aparência de homenagem ao mestre. Um dos comentários feitos por uma professora revela a complexidade desse tipo de agressão bem como esclarece o modo como a própria professora se contradiz em relação à análise que ela mesma fez sobre o aluno agressor do vídeo: “Sou professora e esse aluno é mala heim! Tenho muitos desses, dá uma de bonzinho mas em sala é um "traste" mas são daqueles que respeitam sabe? São os bagunceiros respeitosos e nós amamos porque dão trabalho mas tem carisma...NOTA DEZ pra você!”. A professora que teceu o comentário percebe que seu colega de profissão está sendo agredido, mas como condenar a atitude do aluno agressor do vídeo quando o comportamento desrespeitoso em relação à figura do professor se metamorfoseia em carinho e afeto? Como os professores podem reagir a alunos que interrompem suas aulas para abraçá-los forçosamente mesmo sabendo que o suposto gesto de afeto é uma demonstração da violência de seus aprendizes?

A criação planejada de vídeos exibindo professores sendo agredidos e ridicularizados por seus próprios alunos confirma a compreensão de que as condições históricas e sociais que engendraram os regimes totalitários não desapareceram por completo tal como explicou Arendt (2012). Nas palavras da pensadora, “[...] permanece o fato de que a crise do nosso tempo e a sua principal experiência deram origem a uma forma inteiramente nova de governo que, como potencialidade e como risco sempre presente, tende infelizmente a ficar conosco de agora em diante” (p. 629). O esfacelamento da capacidade reflexiva e o recrudescimento do pensamento autoritário responsáveis por eliminar o homem político, portanto, a pessoa jurídica, a pessoa moral e a identidade do sujeito (ARENDR, 2012) evidenciam que aquelas condições discutidas pela pensadora continuam a existir. Os alunos que cuidadosamente filmam seus professores sendo violentados e publicam tais filmagens nas redes sociais

reiteram a barbárie totalitária ao transformarem seus mestres em alvos de sua violência. Foi pela constatação de que a barbárie social ainda estava presente mesmo após o fim da Segunda Guerra Mundial que Arendt (2009, p. 247) enfatizou a responsabilidade com a educação das novas gerações para “[...] a tarefa de renovar o mundo comum”. A pensadora explicou que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (p. 247). Assim, para Arendt, a educação não pode se furtar do compromisso com as novas gerações para a renovação da sociedade mostrando às crianças e aos jovens o mundo tal como ele é.

A compreensão trazida por Arendt (2009) sobre o compromisso com as novas gerações permite pensar que cabe à escola discutir a violência presente na relação entre professores e alunos ao invés de negá-la. Os comentários que consideram o vídeo analisado como uma brincadeira e/ou como uma atitude carinhosa do aluno pelo professor filmado indicam a complexidade do fenômeno *cyberbullying* contra os professores na atualidade; violência que se expressa na frieza burguesa denunciada por Gruschka (2014). Tal frieza, dissimulada na relação professor-aluno, é revitalizada graças aos aparatos digitais da atual indústria cultural utilizados para agredir e humilhar. No caso do vídeo em questão, o celular e as redes sociais são usados como instrumentos para promover uma violência velada, já que a filmagem, a edição e a descrição desse vídeo foram feitos de tal modo que o professor filmado parece ser admirado e respeitado pelos alunos. Ademais, boa parte dos comentários feitos ao vídeo contribui para ratificar que a intenção do aluno agressor e do *cyberbully* é homenagear o professor filmado quando, na verdade, o ridiculariza. A violência entre alunos e professores que acontece nos espaços escolares e para além dos muros da escola e que se apoia nos usos das tecnologias digitais revitaliza o papel da educação escolar de contribuir para desbarbarizar os sujeitos do processo educativo.

Algumas considerações ainda se fazem necessárias em relação aos *cyberbullies*. Freud (2011) ao explicar a teoria da libido como essencial para o processo de formação das massas esclareceu que a compreensão da psicologia do indivíduo na massa não pode estar separada da psicologia social. O pensador afirmou que a libido pode ser entendida como uma energia sexual que impulsiona para a vida, isto é, aquilo que movimenta a criação e o relacionamento interpessoal. No caso da formação das massas, como nos exemplos da igreja e do exército, analisados pelo psicanalista, as figuras de Jesus e do General ocupam a posição de ideais de eu, são líderes que devem ser seguidos: “não há dúvida de que a ligação de cada indivíduo a

Cristo é também a causa da ligação deles entre si. Algo parecido vale para o Exército; o general é o pai, que ama igualmente todos os seus soldados, e por isso eles são camaradas entre si” (p. 47-48). É a libido que promove a união dos indivíduos na massa, isto é, as pessoas se unem para formar as massas porque estão libidinalmente ligadas entre si e entendem a figura do líder como um modelo de formação. A constituição das massas não pode ser entendida como algo negativo quando é possível aos indivíduos manterem suas idiossincrasias e questionarem as próprias regras do grupo que fazem parte como nos casos dos grupos de estudos universitários. Todavia, o caráter negativo das massas pode ser verificado quando os indivíduos são impedidos de refletirem sobre o que acontece no grupo de modo que não conseguem preservar suas particularidades e se tornam submissos ao líder. Um dos exemplos desse tipo de massa é a que possibilitou o regime totalitário nazista, ou seja, para Arendt (2012), a ralé (grupo de pessoas excluídas das relações de produção e destituídas de pensamento político) transformada em massa permitiu que os delírios de Hitler fossem irracionalmente seguidos. Nesse caso, os indivíduos permaneceram afetivamente ligados para a destruição da vida humana; eles se anularam como sujeitos, pois se destituíram do pensamento político que, para Arendt, é o que diferencia o homem dos outros animais.

Se a destruição da individualidade nas massas é condição para a perpetração de atos desumanos, então é possível considerar que os *cyberbullies* formam micromassas com a finalidade de exibir professores sendo humilhados e violentados por seus colegas nas redes sociais? Ou seja, esses estudantes estariam libidinalmente ligados entre si ao se organizarem para filmar seus professores sendo agredidos e publicarem os conteúdos dessas filmagens nas redes sociais? Se essas duas questões forem respondidas afirmativamente, quem seria a figura do líder para esses alunos? Reconhecer aquele que representa o líder é importante porque, para Freud (2011), as massas necessitam de alguém para se identificarem projetando seus desejos, angústias, medos e frustrações bem como é pela figura do líder que elas compartilham algo em comum como, por exemplo, uma ideologia. Os alunos que fizeram uso de extrema violência como Eric Harris e Dylan Klebold (responsáveis pelo massacre em Columbine/EUA) foram entendidos como mártires na carta deixada pelo estudante Cho Seung-hui, autor dos assassinatos de professores e alunos na Virginia/EUA. Tais estudantes serviram de inspiração para Wellington Menezes de Oliveira assassinar onze estudantes e deixar treze feridos no Rio de Janeiro/RJ (ZUIN, 2012). Em 2017, quando um estudante de 14 anos de idade assassinou dois colegas em Goiânia/GO ele teria afirmado que os crimes cometidos em Columbine e no Realengo/RJ o motivaram. Um dos trechos da carta do

universitário sul-coreano, Cho Seung-hui, diz: “Vandalizaram meu coração, violaram minha alma e queimaram minha consciência. Pensaram que era a vida de um rapaz patético que estavam extinguindo. Morro como Jesus Cristo, para inspirar gerações de fracos e indefesos”⁶¹. Esses alunos que planejaram o assassinato de colegas e professores estariam ocupando a figura de líderes para os atuais *cyberbullies*? É possível que os *cyberbullies* se inspirem de algum modo nesses alunos para realizarem um novo tipo de agressão aos professores sem precisar matá-los, mas perpetuando suas imagens sendo violentadas e ridicularizadas nas redes sociais? É preciso considerar que apesar desses alunos assassinos não estarem mais vivos por ação de policiais ou porque suicidaram, os seus atos violentos continuam a persistir no imaginário dos estudantes de hoje.

Freud (2011) afirmou que o exército se dispersa, ou seja, deixa de existir como massa quando o general morre. No caso das massas religiosas, o pensador explica que é o amor à figura do líder, “o amor comum a Cristo” (p. 53), que as mantém unidas. A figura do líder, de acordo com o psicanalista, é importante, mas pode ser dispensável quando ela passa a ser substituída por uma ideia, uma abstração, por exemplo, “[...] o ódio a uma pessoa ou instituição determinada poderia ter efeito unificador e provocar ligações afetivas” (p. 55). Dessa forma, o ódio aos professores que não é objeto de atenção na sala de aula à medida que os mestres tratam os sentimentos ambivalentes presentes na relação professor-aluno com indiferença motivaria alunos a agirem com violência contra aqueles que deveriam, como explicou Arendt (2009), mostrar o mundo tal como ele é. Os *cyberbullies* ao se ligarem afetivamente por meio das redes sociais mediante o ódio aos mestres fornecem uma espécie de esteio a milhares de estudantes que são objetos da frieza de seus professores. Ademais, ao publicarem as imagens de professores sendo agredidos, humilhados, xingados, ridicularizados nas redes sociais, os *cyberbullies* acabam servindo de inspiração para outros alunos realizarem o mesmo porque de alguma maneira se identificam com eles.

O crescimento dos vídeos de professores violentados no *YouTube*, o compartilhamento desses vídeos, o número expressivo de visualizações e de comentários de estudantes que corroboram as agressões mostram que o ódio à figura docente atua como um sentimento unificador entre alunos de diferentes idades, localidades e nacionalidades. O ódio aos professores também mostra que os estudantes agressores e os *cyberbullies* não deixam de

⁶¹ Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/mundo/noticias/0,,OI1558077-EI8141.00-Carta+de+universitario+assassino+choca+os+EUA.html> Acesso em: 16 set. 2019.

agredir e filmar os professores em sala de aula para publicarem as imagens violentas nas redes sociais mesmo que venham a sofrer punições a exemplo da expulsão escolar e/ou do pagamento de indenizações aos mestres agredidos. Tal ódio revela ainda que esses estudantes não deixam de filmar e publicar nas redes sociais as imagens de seus professores sendo violentados pelos colegas mesmo sabendo que suas atitudes poderão ser condenadas por aqueles que assistem aos vídeos e fazem comentários em defesa dos professores humilhados.

Apesar da violência que caracteriza os casos de *cyberbullying* de alunos contra professores, eles também podem ser entendidos como um desejo de aproximação dos estudantes com seus mestres. Para Zuin (2008a, p. 109), “os alunos também desejam atrair para si o olhar amoroso do educador, como se desejassem ouvir a fala do olhar que incentiva realizar a difícil tarefa da autocrítica em nome de uma relação de ensino-aprendizagem mais humana”. Assim, de acordo com o autor, o desejo de ridicularizar, de agredir e/ou de se relacionar sexualmente com os professores é também o desejo de estabelecer com eles uma relação mais amorosa no processo educativo de que ambos fazem parte. É ainda o desejo de provar “[...] para si e para seus colegas que seus mestres também são seres humanos” (ZUIN, 2012, p. 170). Sendo assim, é possível considerar que ao ridicularizar os professores tanto os alunos agressores quanto os *cyberbullies* desejam se aproximar daqueles que, apesar do convívio diário, ainda se mantêm distantes da possibilidade de estabelecer uma relação respeitosa e afetuosa na sala de aula. Os comentários feitos por alunos em relação ao presente vídeo também expressam tal desejo, como os que seguem: “*This is so perfect. I want to Hug him too*” (“Isto é tão perfeito. Eu também quero abraçá-lo”; tradução nossa); “*YO QUIERO UN PROFESOR ASÍ*” (“Eu quero um professor assim”; tradução nossa); “Gente eu achei tão lindo, tão fofo, como eu queria um professor bonzinho assim!!!”; “Achei mto lindo esse vídeo. O professor que todo aluno pediu a Deus...e o aluno que todo professor pede a Deus”; “Se tivesse um professor desse na minha escola!!!!”; “Querida ter um prof assim, se eu fazer isso com meus prof eles me da uma só na cara”; “É esse tipo de professor q agente lembra pro resto da vida, q ensina e é BEM HUMORADO... é isso aí...”. Segundo Zuin (2012, p. 247, grifo do autor), “[...] as intervenções dos alunos, emitidas eletrônica e compulsivamente, representam o seguinte: a tentativa de serem percebidos e, assim, *permanecer* na memória de seus professores”. Essa tentativa, conforme o autor, poderá acontecer tanto pela violência contra os professores quanto por uma aproximação afetuosa que envolva o respeito entre professores e alunos no ambiente escolar.

O ódio aos mestres e a possibilidade de expressá-lo nos ambientes virtuais ensina aos professores que se as relações de ensino e aprendizagem são marcadas pela frieza elas também podem se tornar relações baseadas no respeito, “na disponibilidade para o diálogo” e no “querer bem aos educandos” (FREIRE, 2011, p. 138). O querer bem aos alunos, para Freire, “[...] não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la” (p. 138). Não é possível que os professores se identifiquem e se relacionem de maneira igual com todos os seus alunos, mas é possível que consigam escutá-los e respeitá-los no processo educativo. Dessa forma, a violência praticada pelos alunos agressores e pelos *cyberbullies*, ou seja, o ódio aos mestres que se atualiza na era da cultura digital com a criação e publicação de vídeos nas redes sociais mostrando professores sendo aviltados e ridicularizados poderia ser aplacado se as tecnologias passassem a ser utilizadas para fomentar a construção de uma relação mais respeitosa e afetuosa em sala de aula ao invés de serem simplesmente proibidas e/ou restringidas no processo educativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais da atual indústria cultural têm sido entendidas como causadoras da chamada distração concentrada contribuindo, assim, para o recrudescimento da semiformação na era da audiovisibilidade total. Tais tecnologias estão sendo utilizadas pelos alunos como ferramentas para agredir e humilhar seus professores para além do espaço físico das salas de aulas. As mesmas tecnologias que poderiam promover uma aproximação afetiva entre os sujeitos do processo educativo e fomentar a educação da memória têm contribuído para distanciá-los à medida que possibilitam a consumação de um tipo de violência chamado *cyberbullying*. Alunos das mais diferentes e distantes localidades do planeta estão utilizando seus aparelhos celulares conectados à *internet* para filmarem e/ou fotografarem seus professores sendo alvos da humilhação e da violência de seus próprios colegas. Ao serem publicadas e comentadas nas redes sociais, notadamente no *YouTube*, as imagens dos professores sendo ultrajados e agredidos se disseminam irrestritamente haja vista o alcance e a velocidade de compartilhamento que essas imagens atingem ao serem postadas no ciberespaço. Ademais, graças à memória digital elas podem ser perpetuadas, pois mesmo que os professores adquiram o direito judicialmente de retirar as imagens publicadas pelos

cyberbullies elas ainda continuarão existindo já que poderão ser novamente compartilhadas por outras pessoas em outros endereços eletrônicos.

No contexto das agressões virtuais contra professores, a educação da memória para a formação crítica pensada por Benjamin (2012a) que seria fomentada pela inovação tecnológica surgida com o cinema no início do século XX está sendo substituída pela construção de uma memória que contribui para perpetuar a imagem humilhante dos mestres e a frieza de seus alunos. Benjamin (1987) ao rememorar sua infância em Berlim no princípio do século passado ficara frustrado com a presença do telefone em sua residência por ter acreditado que essa tecnologia seria capaz de promover a aproximação com os familiares distantes. Assim, o isolamento social que Benjamin já observara desde sua infância como sendo produto das modernas tecnologias tem se intensificado na era da cultura digital contribuindo para enfraquecer as relações sociais como aquelas estabelecidas entre mestres e alunos e facilitando, por conseguinte, as agressões virtuais entre eles. Dessa forma, quais memórias estão sendo produzidas sobre os professores por meio do *cyberbullying* de seus alunos?

Os estudantes brasileiros do Ensino Médio ao publicarem vídeos no *YouTube* mostrando os professores como objetos de sua violência estão não apenas promovendo uma inversão de poder na relação pedagógica ao dominarem os usos das tecnologias digitais como contribuindo para a construção de memórias pautadas na humilhação e na frieza, especialmente aquelas relacionadas à imagem docente. Os professores que, outrora, foram considerados como modelos de referência, como uma espécie de pai tal como entendeu Freud (1969), são, na era da cultura digital, transformados em alvos do ódio de seus próprios alunos. A relação pedagógica ao longo da história da educação sempre foi marcada por contradições e conflitos, pelo afeto, respeito e admiração, mas também por frustrações, raiva e agressividade. Na era da cultura digital em que os aparatos tecnológicos da indústria cultural global passam, segundo Lash e Lury (2007), a serem os mediadores das relações sociais, os papéis historicamente sedimentados nas figuras do professor e do aluno assim como as relações de poder estabelecidas entre eles são reconfigurados de modo que os estudantes podem tanto ter acesso aos conteúdos curriculares sem a ajuda dos professores quanto disseminar as imagens humilhantes dos mestres no ciberespaço. Assim, tais estudantes encontram cada vez mais dificuldades de lidar com o fato de que seus professores continuem se comportando como se fossem os detentores do conhecimento historicamente acumulado. Eles sabem que os professores que se comportam de tal maneira são os mesmos que cometem injustiças durante

o processo de ensino e aprendizagem tal como na atribuição de notas nas avaliações. Adorno (1995) tinha razão quando afirmou que se os professores assumissem suas falhas diante de seus alunos mostrando sua humanidade então muita daquela aversão sobre sua imagem que faz parte do imaginário dos alunos poderia ser elaborada e suprimida. O mesmo vale para os estudantes, já que se eles também assumissem seus erros e se mostrassem honestos diante de seus professores acerca dos conteúdos curriculares e dos sentimentos ambivalentes pela figura docente a relação pedagógica seria qualitativamente melhor. Ao invés disso, segundo Gruschka (2014), muitos professores seguem humilhando seus alunos em sala de aula ao transformá-los em objetos de sua frieza bem como muitos estudantes ao dissimularem a frieza com que são tratados por seus mestres têm conseguido revidá-la por meio das agressões presenciais e virtuais.

O medo de ser substituído pela autoridade tecnológica, para usar uma expressão de Zuin (2017), somada à negação dos sentimentos ambivalentes que perpassam a docência faz com que os professores busquem exercer sua autoridade e poder em sala de aula mediante a proibição do uso dos aparelhos celulares por parte dos alunos. Proibição que na maioria dos casos não surte efeito, pois os aparelhos celulares conectados à *internet* continuam sendo acessados despistadamente pelos alunos durante as explicações sobre os conteúdos curriculares. São esses celulares que registram os professores espatifando os aparelhos dos colegas ao chão assim como gritando desesperadamente para desligarem seus *smartphones*. São eles também que documentam os professores sendo xingados, socados e ridicularizados em sala de aula por seus próprios alunos. Os três vídeos analisados nesta pesquisa mostram que os alunos agressores assim como os *cyberbullies* não deixam de agredir e humilhar seus professores e publicarem o conteúdo da violência praticada nas redes sociais mesmo sabendo das possíveis punições que poderão sofrer. Esses estudantes também não deixam de filmar e publicar nas redes sociais as imagens dos professores sendo violentados por seus colegas mesmo sabendo que poderão ser duramente criticados pelos comentários feitos em defesa dos professores agredidos.

O desejo de agravar o sofrimento dos professores violentados para além da sala de aula é, pois, insuflado pelo desejo de ser percebido em termos midiáticos. Se em tempos de capitalismo 24/7 torna-se cada vez mais difícil estabelecer uma relação duradoura e formativa com as pessoas e com o próprio trabalho então, como asseverou Crary (2016, p. 67), resta aos indivíduos apenas o ofício de “[...] elaborar sua relação com os dispositivos eletrônicos”. A prática de *cyberbullying* de alunos analisada nesta pesquisa verificou como a atual violência

contra professores pode tanto ser realizada por meio de atitudes violentas como agressões físicas, ofensas e humilhações quanto se camuflar em demonstrações de carinho e afeto em relação aos professores nas redes sociais. Assim, a análise dos vídeos e dos comentários revelaram alguns motivos que conduziram os estudantes do Ensino Médio a praticarem *cyberbullying* contra seus mestres, como estes: a) para serem notados microeletronicamente; b) para lidarem com a vergonha prometeica diante do fascínio das máquinas, especialmente dos celulares que atraem, inclusive, a atenção de seus professores; c) para se desforrarem da frieza docente; d) para revidarem a soberba intelectual de seus professores a que são constantemente submetidos; e) para se aproximarem de seus professores mesmo que por meio da violência ou por demonstrações dissimuladas de afeto. É importante ressaltar ainda que tal análise permitiu constatar que para a compreensão do *cyberbullying* de alunos contra professores é preciso considerar o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas que culminou na revitalização da indústria cultural. São as tecnologias digitais de tal indústria que permitem tanto a prática das agressões virtuais contra professores quanto o seu recrudescimento. São elas também que possibilitam que as imagens dos professores violentados e dos alunos agressores sejam eternizadas no ciberespaço e na memória coletiva.

O contexto político e econômico em que os alunos do Ensino Médio estão se formando e que os seus professores atuam também não pode ser desconsiderado para a compreensão do fenômeno *cyberbullying* haja vista a elaboração das políticas públicas educacionais voltadas para a última etapa da educação básica que tem como objetivo a produção de capital humano ao invés de uma formação crítica e emancipadora. A produção de capital humano em detrimento de uma formação mais humana para os alunos do Ensino Médio acontece em meio à proibição e restrição dos aparelhos celulares em sala de aula via aprovação de projetos de lei que em sua maioria não consideram as falas, os anseios e as expectativas de professores e alunos. Ademais, a atual legislação educacional brasileira analisada nesta pesquisa por meio dos documentos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e suas reformulações, notadamente a Lei n. 13.415/2017, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e 2012 ao não fazerem uma conceituação crítica sobre os conceitos de tecnologia, ciência, trabalho e cultura nega aos alunos e aos professores uma formação que contribua para uma reflexão analítica sobre a produção de capital humano. A ausência dessa reflexão vai ao encontro com a produção de novas tecnologias via ciência e trabalho estranhado que são consumidas por professores e alunos no processo educativo de maneira instrumental, neutra e alienada servindo, pois, à

fabricação de subjetividades afeitas ao mercado capitalista neoliberal. A análise crítica sobre a produção de capital humano está entrelaçada à luta pela democratização da tecnologia defendida por Feenberg (2010b) que consiste na iniciativa e na participação de modo que as tecnologias sejam questionadas e ressignificadas. O caráter instrumental, neutro e alienado com que os aparatos tecnológicos são tratados e utilizados em sala de aula contribui para que o debate crítico sobre a contradição das tecnologias seja posto de lado retirando, assim, a possibilidade de que professores e alunos se envolvam democraticamente para proporem mudanças e alternativas às tecnologias existentes e aos processos de ensino e aprendizagem que utilizam essas tecnologias. Debate que poderia certamente contribuir para aproximar professores e alunos no processo educativo.

A análise e a discussão acerca dos três vídeos que mostram alunos do Ensino Médio humilhando seus mestres também permitiram verificar que os motivos relacionados à prática de *cyberbullying* contra professores perpassam o distanciamento entre tais sujeitos no processo educativo. Distanciamento que contribui para que a autoridade e o poder docentes sejam cada vez mais questionados pelos alunos fazendo com que estes ao dominarem os usos das tecnologias digitais da indústria cultural dominem também a publicação das imagens humilhantes de seus mestres nas redes sociais. O distanciamento entre professores e alunos que é responsável pelo recrudescimento da frieza burguesa na relação pedagógica, da soberba intelectual e do sarcasmo pedagógico é também responsável pela vergonha sentida perante a atração das máquinas produzidas pelo trabalho humano, pois tal distanciamento inviabiliza o desenvolvimento da criticidade que possibilita compreender a vergonha prometeica como fruto das contradições históricas e sociais. Os vídeos e os comentários analisados também contribuíram para entender que se as tecnologias digitais da atual indústria cultural podem ser usadas para agredir, humilhar, assediar, violentar elas também podem ser utilizadas para criar, conhecer, pensar criticamente, (re)significar conceitos e fomentar experiências significativas à aprendizagem de alunos e professores. Ao utilizarem tais tecnologias os professores podem contribuir para que os alunos se aproximem criticamente dos conceitos de modo que ao fazê-lo os professores também conseguiriam se aproximar de seus próprios alunos, pois são eles que, segundo Zuin (2017), dominam cada vez mais os segredos das tecnologias digitais.

O *cyberbullying* cuidadosamente praticado contra os professores e consumado graças aos aparatos tecnológicos da indústria cultural evidencia a complexidade da atual violência dirigida contra aqueles que, outrora, foram considerados como modelos de formação. A crueldade desse novo tipo de violência praticado pelos *cyberbullies* e pelos alunos agressores

precisa considerar, portanto, que as tecnologias podem ser pensadas e, sobretudo, utilizadas de outro modo. Se as agressões de alunos contra professores podem ser entendidas também como um desejo de aproximação então os seus celulares ao invés de serem transformados em armas para agredir e humilhar podem ser utilizados para a compreensão e ressignificação dos conteúdos curriculares. Os mesmos celulares que conseguem filmar os professores sendo violentados em sala de aula cujas imagens são perpetuadas nos ambientes virtuais podem contribuir para que o respeito e o diálogo entre professores e alunos sejam construídos na relação pedagógica.

O caso que repercutiu atualmente no *Twitter* de um aluno que publicou uma foto da avaliação de sua colega corrigida pelo professor de Matemática sinaliza nessa direção. Antes de entregar a avaliação ao professor a aluna escreveu: “Jorge, eu sou uma decepção em Matemática. Então não se assusta com o meu zero. PS: me dá ponto?” O professor realizou a correção da prova e alterou o recado escrito pela aluna que passou a ficar com os seguintes dizeres: “Jorge eu NÃO sou uma decepção em Matemática. Então, me ajuda a entender melhor?”, questionamento ao qual ele mesmo responde: ‘Claro!’. Sobre o pedido por nota, o professor escreveu: ‘Não há necessidade’, reforçando a capacidade da estudante de lidar com a questão da prova que foi resolvida com êxito⁶². A postagem gerou milhares de comentários, visualizações e compartilhamentos evidenciando que as redes sociais, ou seja, as tecnologias digitais da atual indústria cultural também podem fomentar uma relação baseada no respeito, no afeto e na admiração. A resposta do professor à aluna assim como a sua publicação pelo colega que buscou ressaltar a sensibilidade do professor mostra que a relação pedagógica cuja finalidade é a busca pelo conhecimento não pode ser um querer acotovelar-se, pois o conhecimento não é aprendido e (re)construído em meio a ofensas, insultos e humilhações. Paulo Freire (2011, p. 110) tinha razão quando disse que “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. Talvez, essa “coisa fundamental” que a educação seja capaz de fazer, especialmente em tempos de recrudescimento da semiformação e da truculência é contribuir para que professores e alunos ao utilizarem seus celulares em sala de aula consigam se religar libidinalmente entre si tendo em vista a construção de uma relação mais humana no processo educativo. A violência de alunos contra professores na forma de *cyberbullying* é, pois, um problema com muitas questões e com respostas ainda incipientes, mas para o qual a esperança de que professores e alunos possam

⁶² Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/professor-de-matematica-surpreende-aluna-ao-corriger-prova-e-viraliza/> Acesso em: 14 out. 2019.

se tornar mais humanos no processo educativo deve prevalecer, “[...] já que de outra forma seríamos levados a nos conformar com a barbárie” (VAZ, 2011, p. 60).

8 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas Escolas**. Versão Resumida. Brasília: UNESCO, 2003. 88p

ADORNO, Theodor Wiesengrund. A indústria cultural. *In*: COHN, Gabriel. (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978a. p. 287-295.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Televisão, consciência e indústria cultural. *In*: COHN, Gabriel. (Org.) **Comunicação e indústria cultural**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978b. p. 346-354.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Sobre música popular. *In*: COHN, Gabriel (Org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Editora Ática, 1986. p. 115-146.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luis Eduardo Bicca. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993. 216p.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 4. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190p.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. O fetichismo na música e a regressão da audição. Trad. Luiz João Baraúna. *In*: ADORNO, Theodor Wisengrund. **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999, p. 65-108.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Tabus a respeito do professor. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. *In*: ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 157-176.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 07-40.

ALMEIDA, Rafael José de Alencar. Estudo da ocorrência de cyberbullying contra professores na rede social Twitter por meio de um algoritmo de classificação bayesiano. **Texto livre**: linguagem e tecnologia. Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p.77-83, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/1809/7264> Acesso em: 13 out. 2018.

AMARAL, Nelson Cardoso. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/759/pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

AMAZONAS. **Lei n. 3.198, de 04 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino da rede pública e particular do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, AM: Diário Oficial do Estado do Amazonas, [2007]. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/sapl_documentos/norma_juridica/7653_texto_integral Acesso em: 08 jul. 2018.

ANDERS, Günther. Sobre la vergüenza prometeica. *In*: ANDERS, Günther. **La obsolescencia del hombre**: sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial. Vol. 1. Trad. Josep Monter Pérez. Valencia/Espanha: Pre-Textos, 2011. p. 38-104.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Do *bullying* ao preconceito: desafios da barbárie à educação. **Psicol. Soc.** Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 33-42, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a04v20n1.pdf> Acesso em: 26 ago. 2018.

ANTUNES, Deborah Christina. **Bullying**: razão instrumental e preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 243p.

ANTUNES, Deborah Christina; MAIA, Ari Fernando. Big Data, exploração ubíqua e propaganda dirigida: novas facetas da indústria cultural. **Psicol. USP**. São Paulo, v. 29, n.2, p.189-199. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v29n2/1678-5177-pusp-29-02-189.pdf> Acesso em: 30 maio 2019.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedec**. Campinas, v. 19, n. 47, p. 07-19, dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf> Acesso em: 26 ago. 2018.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 221-247.

ARENDT, Hannah. Totalitarismo. *In*: ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Coleção Companhia de Bolso. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 415-629.

BANDURA, Albert. Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. Trad. Ana Cecília de Medeiros Maciel. *In*: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. (Orgs.). **Desengajamento moral**: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 19-64.

BASTOS, Robson dos Santos. As recomendações da OCDE para a formação do professor no Brasil. *In*: XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 2015, Vitória/ES. **Anais [...]** Vitória: UFES, 2015. p. 01-15. Disponível em: <file:///D:/Downloads/7469-25372-1-PB.pdf> Acesso em: 31 ago. 2019.

BAUER, Christian. Crítica da fantasia moral: Günther Anders e a cegueira moderna ao apocalipse. *In*: FREITAS, Verlaine; COSTA, Rachel; PAZETTO, Debora. (Orgs.). **O trágico, o sublime e a melancolia**. Vol. 1. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2016. p. 119-136.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. Trad. José Carlos Martins Barbosa. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II** – Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 71-142.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III** – Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. 4. ed. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 2004. 272p.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, Walter. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Trad. Marijane Lisboa. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a. p. 9-40.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I** – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b. p. 123-128.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I** – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c. p. 213-240

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I** – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012d. p. 97-115.

BOITO JR., Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**. Rio de Janeiro, v. 17, p. 10-36, 2003. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica17-A-boito.pdf Acesso em: 20 abr. 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. *In*: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992. p. 15-75.

BRASIL. [LDBEN (1996)]. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: <http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf> Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. **Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2.246-A/2007.** Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286 Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12014.htm Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2.806/2011.** Proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=EB7FD837818B5DC9748C8A3D32050188.proposicoesWeb1?codteor=953112&filename=Avulso+-PL+2806/2011 Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.737, de 30 de novembro de 2012.** Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12737.htm Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 144-193.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm Acesso em: 19 abr. 2018.

BRASIL, **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 03 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 1.077/2015**. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “Educação e Segurança Digital”. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1318745&filenome=PL+1077/2015 Acesso em: 14. out. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, [2016]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. **Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file> Acesso em: 16 abr. 2018.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestética: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. *In*: BENJAMIN, Walter. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Trad. Marijane Lisboa. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 155-204.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a revolução digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Trad. Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009. 240p.

CARONE, Iray. Adorno e a educação musical pelo rádio. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 83, p. 477-493, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a09v2483.pdf> Acesso em: 04 maio 2019.

CASTELLS, Manuel. Creatividad, innovación y cultura digital: Un mapa de sus interacciones. **Revista Telos** – Dossiê: Creatividad e innovación en la cultura digital. Madri, n. 77, p. 50-55, out./dez. 2008. Disponível em: file:///D:/Downloads/telos_77.pdf Acesso em: 25 mar. 2018.

CEARÁ. **Lei n. 14.146, de 25 de junho de 2008**. Dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas. Fortaleza, CE: Diário Oficial do Estado do Ceará, [2008]. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5366-lei-n-14-146-de-25-06-08-d-o-de-30-06-08> Acesso em: 08 jul. 2018.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf> Acesso em: 06 jan. 2020.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. s/v, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf> Acesso em: 31 ago. 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. “A era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-39, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf> Acesso em: 03 maio 2018.

CONTE, Christiany Pegorari; ROSSINI, Augusto Eduardo de Souza. Aspectos jurídicos do cyberbullying. **Revista FMU Direito**. São Paulo, v. 24, n. 34, p. 46-65, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.fmu.br/index.php/FMUD/article/view/94/91> Acesso em: 13 out. 2018.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu Editora, 2016. 143p.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela de Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 240p.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações 1972-1990**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 219-226.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 4.131, de 2 de maio de 2008**. Proíbe o uso de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos, pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, [2008]. Disponível em:

https://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/57621/Lei_4131_02_05_2008.pdf Acesso em: 08 jul. 2018.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 218p.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2011. 224p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014. 192p.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia? *In*: NEDER, Ricardo Toledo. (Org.). **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010a. p. 51-65.

FEENBERG, Andrew. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. *In*: NEDER, Ricardo Toledo. (Org.). **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010b. p. 69-95.

FEENBERG, Andrew. Teoria Crítica da Tecnologia: um panorama. *In*: NEDER, Ricardo Toledo. (Org.). **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010c. p. 99-117.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, v. 6, p. 71-91, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988> Acesso em: 17 abr. 2018.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 38. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2010. 291p.

FRANCO, Renato Bueno. A televisão segundo Adorno: o planejamento industrial do “espírito objetivo”. *In*: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antonio; VAZ, Alexandre Fernandez (Orgs.). **Indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 111-122.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 136p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143p.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 283-288.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 13-113.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> Acesso em: 09 jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. **Observatório Social de América Latina**. Buenos Aires, ano 5, n. 14, p. 95-105, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/osal/20110307073741/8Frigotto.pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em: 31 ago. 2019.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas? *In*: GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos Vol. I**. Trad. Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976a. p. 99-102.

GRAMSCI, Antonio. A escola de cultura. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos Vol. II**. Trad. Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976b. p. 97-98.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere Vol. 2**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 13-53.

GREIN, Pedro Paulo Boaventura; AMARAL, Marília Abrahão. Teoria Crítica da Tecnologia e Design Participativo na Construção de um Repositório de Recursos Educacionais Abertos. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**. Campinas, v. 3, n. 1, p. 79-99, dez. 2015. Disponível em: <file:///D:/Downloads/140-Texto%20do%20artigo-329-8-10-20161215.pdf> Acesso em: 06 jul. 2019.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Trad. Erika Hansen Gonçalves [*et al.*]. Campinas: Autores Associados, 2014. 416p.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1996. 172p.

HERVAL D'OESTE. **Lei n. 2.617, de 12 de junho de 2008**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas do município de Herval d'Oeste (SC). Herval d'Oeste, SC:

Câmara Municipal de Herval d'Oeste, [2008]. Disponível em: <https://camara-municipal-de-herval-do-oeste.jusbrasil.com.br/legislacao/419754/lei-2617-08> Acesso em 08 jul. 2018.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985. 254p.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 17. ed. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 286p.

HULLOT-KENTOR, Robert. Em que sentido exatamente a indústria cultural não mais existe. *In*: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antonio; VAZ, Alexandre Fernandez. (Orgs.). **Indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 17-27.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? 2. ed. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. *In*: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. p. 100-117.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 104-131.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. Trad. Márcia Barroso. **Educ. Soc.** Campinas, v. 29, n. 104, p. 671-715, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf> Acesso em: 05 jul. 2018.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 1-18, 2002. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_com_pet_trab_esc.pdf Acesso em: 30 abr. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

LASH, Scott; LURY, Celia. **Cultural global industry**. Cambridge: Polity, 2007. 248p.

LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco. O Torre *Eiffel*: diversão como rito sadomasoquista. *In*: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães da. (Orgs.). **Tecnologia, cultura, formação... ainda Auschwitz** São Paulo: Cortez, 2003. p. 181-192.

LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Goiânia, v. 28, n. 2, p. 495-513, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://seer.ufg.br/index.php/rbpae/article/view/37418/24159> Acesso em: 20 abr. 2018.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756/pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. *In*: LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 11-28.

LOPES NETO, Aramis Antônio. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria (Rio J.)**. Porto Alegre, v. 81, n. 5, p. 164-172, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf> Acesso em: 09 set. 2018.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 4. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MAAR, Wolfgang Leo. Marcuse: em busca de uma ética materialista. *In*: MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade vol. 1**. Trad. Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 07-35.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483.pdf> Acesso em: 12 jan. 2018.

MAAR, Wolfgang Leo. Prefácio “A indústria cultural hoje”. *In*: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antonio; VAZ, Alexandre Fernandez. (Orgs.). **Indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 07-10.

MAIA, Ari Fernando; ANTUNES, Deborah Christina. Música, indústria cultural e limitação da consciência. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. 8, n. 4, p. 1143-1176, dez./2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v8n4/13.pdf> Acesso em: 05 maio 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. 382 p.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986. 238p.

MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter afirmativo da cultura. *In*: MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade vol. 1**. Trad. Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 89-136.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *In*: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Trad. Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 72-104.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. *In:* MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 79-90.

MARX, Karl. Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. *In:* MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011a. p. 83-86.

MARX, Karl. Maquinaria e grande indústria. *In:* MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011b. p. 548-703.

MARX, Karl. Mercadoria e dinheiro. *In:* MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011c. p. 156-218.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130> Acesso em: 08 jun. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei n. 14.486, de 9 de dezembro de 2002**. Disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, [2002]. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/143653.pdf> Acesso em 07 jul. 2018.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei n. 770/2015**. Modifica a Lei n. 14.486, de 9 de dezembro de 2002, que disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, [2002]. Disponível em: https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2015&n=770&t=PL Acesso em 08 jul. 2018.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771/725> Acesso em: 20 abr. 2018.

MOSTAFA, Solange Puntel; CRUZ, Denise Viuniski da Nova; AMORIM, Igor Soares. Primavera nos dentes: fuga e resistência na era digital. **Liinc em Revista**. Rio de Janeiro, v.11, n.2, p. 360-374, nov. 2015. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3665/3113> Acesso em: 27 maio 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180/10526> Acesso em: 20 abr. 2018.

NOSELLA, Paollo. **A escola de Gramsci: 22 anos depois**. Palestra proferida no II Intercrítica do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 28 de agosto de 2014, Belém-PA. p. 1-30.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. United Kingdom: Blackwell publishing, 1993. 152p.

PAULANI, Leda Maria. Brasil *Delivery*: a política econômica do governo Lula. **Revista de Economia Política**. São Paulo, v. 23, n. 4, p. 58-73, out./dez. 2003. Disponível em: <http://www.rep.org.br/PDF/92-4.PDF> Acesso em: 20 abr. 2018.

PARANÁ. **Lei n. 18.118, de 24 de junho de 2014**. Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. Curitiba, PR: Diário Oficial do Estado do Paraná, [2014]. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=123359> Acesso em: 08 jul. 2018.

PRADOS, Maria Ángeles Hernández; FERNÁNDEZ, Isabel Maria Solano. Cyberbullying, un problema de acoso escolar. **Revista Iberoamericana de la Educación Digital**. Madrid/España, v. 10, n. 1, p. 17-36, 2007. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/viewFile/1011/927> Acesso em: 13 out. 2018.

PUCCI, Bruno. Tecnologia e violência na contemporaneidade: um olhar da Teoria Crítica da Sociedade. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v.11, n.2, p. 327-339, jun./ago., 2017. Disponível em: [file:///D:/Downloads/2157-11468-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/2157-11468-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 08 jun. 2019.

RAMOS, Conrado. Indústria cultural, consumismo e a dinâmica das satisfações no mundo administrado. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antonio; VAZ, Alexandre Fernandez. (Orgs.). **Indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 79-93.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, ES., v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=19329&path%5B%5D=13057> Acesso em: 20 abr. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei n. 4.734, de 4 de janeiro de 2008**. Proíbe a utilização de telefone celular e outros em sala de aula. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, [2008]. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/2ed241833abd7a5b8325787100687ecc/6a73fab3c9018207032576ac007279f4?OpenDocument> Acesso em: 07 jul. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei n. 5.222, de 11 de abril de 2008.** Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular e outros aparelhos nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, [2008]. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/f4ec6ce30c8857488325742b006b42cc?OpenDocument> Acesso em: 07 jul. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 12.884, de 3 de janeiro de 2008.** Dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, [2008]. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.884.pdf> Acesso em 08 jul. 2018.

ROCHA, Telma Brito. **Scraps de ódio no orkut:** cyberbullying, contextos e ressonâncias da violência virtual que atinge o professor. Orientador: Roberto Sidnei Macedo. 2010. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2010.

SANTA CATARINA. **Lei n. 14.363, de 25 de janeiro de 2008.** Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, [2008]. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2008/14363_2008_lei.html Acesso em 08 jul. 2008.

SÃO PAULO. **Lei n. 12.730, de 11 de outubro de 2007.** Proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. São Paulo, SP: Assessoria Técnico-Legislativa, [2007]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/alteracao-lei-12730-11.10.2007.html> Acesso em: 08 jul. 2018.

SÃO PAULO. **Lei n. 16.567, de 06 de novembro de 2017.** Altera a Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. São Paulo, SP: Assessoria Técnica da Casa Civil, [2017]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2017/lei-16567-06.11.2017.html> Acesso em: 08 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A Nova LDB: entrevista com Dermeval Saviani. **Pró-Posições.** Campinas, v. 1., n. 1. 1990, p. 7-13, mar. 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508/11927> Acesso em: 22 abr. 2018.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222p.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying:** mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. 188p.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 39, n.137, p.441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a07.pdf> Acesso em: 19 abr. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; COLONTONIO, Eloise Médice. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 611-628, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/05.pdf> Acesso em: 10 maio 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721> Acesso em: 20 abr. 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** 1. ed. Bauru: Canal 6, 2017. 285p.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752/pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

SMITH, Peter K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. *In*: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília; UNESCO, 2002. p. 187-205.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 104, p. 58-75, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/717/733> Acesso em: 26 ago. 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf> Acesso em: 26 ago. 2018.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, dez./2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 06 jan. 2020.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Como eu defino violência na escola? *In*: WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; STELKO-PEREIRA, Ana Carina. (Orgs.). **Violência nota zero: como aprimorar as relações na escolar**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014. p. 18-26.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BOZZA, Thais Cristina Leite. Cyberbullying: quando a violência é virtual - Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. *In*: GUIMARÃES, Áurea Maria; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. (Orgs.). **Anais do I Seminário Violar: problematizando juventudes na contemporaneidade**. Campinas: UNICAMP, 2010. p. 839-857.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ROSÁRIO, Pedro. *Bullying*: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eac/arquivos/1869/1869.pdf> Acesso em: 09 set. 2018.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ROSÁRIO, Pedro José Sales Luiz da Fonseca; MARTÍNEZ, José Maria Avilés. Desengajamento moral e *bullying*: desafios da convivência na escola. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. (Orgs.). **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 243-284.

TÜRCKE, Christoph. Sociedade da sensação: a estetização da luta pela existência. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. (Orgs.). **Ensaio frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-73.

TÜRCKE, Christoph. **Filosofia do sonho**. Trad. Paulo Rudi Scheider. Ijuí: Editora Unijuí, 2010a. 328p.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Trad. Antônio A. S. Zuin [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2010b. 323p.

TÜRCKE, Christoph. Vício e fundamentalismo. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; GOMES, Luiz Roberto. (Orgs.). **Teoria crítica e formação cultural**: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-13.

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos!** Abaixo a cultura do déficit de atenção. Trad. José Pedro Antunes. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 142p.

VAZ, Alexandre Fernandez. Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. In: SOARES, Carmen Lúcia. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-60.

WANZINACK, Clóvis. Bullying e cyberbullying: faces silenciosas da violência. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Cláudio. (Orgs.). **Diversidade e educação**: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014. p. 67-81.

ZAMORA, José Antonio. Entre “cidadania” e “capital humano”: a dialética da modernidade educativa. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares; COSTA, Belarmino César Guimarães da; GOMES, Luiz Roberto; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco. (Orgs.). **Teoria crítica, formação cultural e educação**: homenagem a Bruno Pucci. Piracicaba: Editora Unimep, 2018. p. 341-362.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999. 167p.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **O trote na universidade**: passagens de um rito de iniciação. São Paulo: Cortez, 2002. 119p.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Adoro odiar meu professor**: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2008a. 118p.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Morte em vídeo: *Necrocam* e a indústria cultural hoje. In: DURÃO, Fávio Akcelrud.; ZUIN, Antonio; VAZ, Alexandre Fernandez. (Orgs.). **Indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008b. p. 49-61.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Violência e tabu entre professores e alunos**: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 262p.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Cyberbullying contra professores**: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa. São Paulo: Edições Loyola, 2017. 166p.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. A indústria cultural, a semiformação e a revolução microeletrônica. In: MAIA, Aria Fernando; ZUIN, Antonio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco. (Orgs.). **Teoria crítica da cultura digital**: aspectos educacionais e psicológicos. 1. ed. São Paulo: Nankin, 2015. p. 201-213.

ZUIN, Vânia Gomes.; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. A formação no tempo e no espaço da Internet das coisas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 37, n. 136, p.757-773, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00757.pdf> Acesso em: 26 maio 2019.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educ. Soc.** Campinas, v. 39, n. 143, p.419-435, abr./jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200419&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 22 jul. 2019.