

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

ANA HELENA RIBEIRO GARCIA DE PAIVA LOPES

**O OLHAR DO ALUNO MEDIADO PELAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: O YOUTUBE E A
(RE)DEFINIÇÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

SÃO CARLOS/SP

2014

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

ANA HELENA RIBEIRO GARCIA DE PAIVA LOPES

**O OLHAR DO ALUNO MEDIADO PELAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: O YOUTUBE E A
(RE)DEFINIÇÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

Versão Final de Dissertação apresentada em Exame de Defesa do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin

SÃO CARLOS/SP

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

L864oa

Lopes, Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva.

O olhar do aluno mediado pelas tecnologias digitais : o *youtube* e a (re)definição da relação pedagógica / Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva Lopes. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
183 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Teoria crítica. 3. Psicanálise. 4. Professores e alunos. 5. Tecnologias digitais. 6. *Youtube* (Recurso eletrônico). I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação

Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

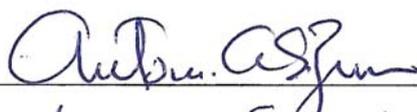
Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva Lopes
São Carlos 05/12/2013

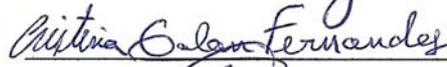
BANCA EXAMINADORA

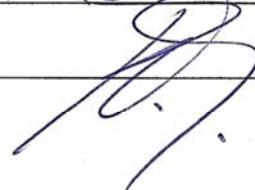
Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Prof. Dr. Belarmino César Guimarães Costa







DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais: que eu possa ser para vocês um pouco da imensidão de amor que vocês são para mim! Que o orgulho que eu sinto em ser sua filha transborde do meu coração em cada abraço nosso!

Aos meus companheiros de todas as horas, meus irmãos: que as risadas de outrora se transformem em lembranças vivas e felizes de nossa doce infância! Que nossa amizade caminhe de mãos dadas com a nossa idade!

Aos meus cachorros-meninos e ao meu doce passarinho: que me ensinam a cada dia “que a vida pode ser maravilhosa”! Que eu, algum dia, possa ter em minha alma a simplicidade singela e pura de suas almas perfumadas!

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus e a Nossa Senhora, pois creio que Suas bênçãos foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Agradeço infinita e especialmente à minha família – meus pais, Maristela e José Carlos, meus irmãos, João Pedro e Carolina, e meus animais de estimação – que tanto estimo! – (Bijou, Flucke, Cacau, Lobo, Coquinho, Timão, Pumba e Cleo), que são, certamente, parte integrante de minha família – por depositarem em mim tanto carinho e amor, por acreditarem nos meus sonhos e na minha capacidade de torná-los realidade e por me incentivarem em todos os momentos da minha vida.

Gostaria de agradecer aos amigos que estiveram presentes em minha vida durante o Mestrado. Sabendo de antemão que faltarão palavras para expressar minha gratidão, deixo aqui registrada minha profunda admiração por tais pessoas que estiveram comigo em um dos momentos mais importantes de minha formação acadêmica!

Agradecimentos vão também ao meu Orientador, o Professor Doutor Antônio Álvaro Soares Zuin, que me deu a oportunidade de, no ano de 2009, ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, e, a partir de então, encontrar-me com autores que tanto me ensinam e me fazem refletir. Agradeço por sua paciência, seus incentivos e suas imprescindíveis orientações, que possibilitaram a concretização desta Dissertação de Mestrado.

Não posso deixar de agradecer a todos os meus professores, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio no Colégio São Carlos, passando pela Graduação em Pedagogia e, finalmente, pela Pós-Graduação em Educação, ambas na UFSCar, os quais, juntamente com minha família, contribuíram sobremaneira para minha formação como ser humano e como educadora humana.

Também gostaria de dizer obrigada a todos os amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, que, a partir das intensas reflexões, ajudaram-me na realização deste estudo.

Agradeço aos professores doutores Belarmino César Guimarães da Costa e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, que formam a Banca Examinadora de minha Dissertação e que tanto enriquecem este trabalho com suas contribuições.

Por fim, agradeço substancialmente à FAPESP, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, que possibilitou o apoio financeiro necessário para a realização desse estudo.

“Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem [asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem [é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.

[...]

De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
– Garrafa, prato, facão –
Era ele quem os fazia

Ele, um humilde operário,
Um operário em [construção.

[...]

E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia *sim*
Começou a dizer *não*.

[...]

Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e [esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção.”

***Trechos de “O operário em
construção”, de Vinicius de Moraes***

“**E**u me dou bastante bem com os professores. Eles são nove, sete homens e duas mulheres. O Sr. Keesing, o velho turrão que dá aula de matemática, ficou furioso comigo um bom tempo porque eu falava demais. Depois de vários avisos, ele me passou dever extra para casa. Uma redação sobre o tema “Uma tagarela”. Uma tagarela, o que é que a gente pode escrever sobre isso? Decidi deixar para me preocupar mais tarde. Anotei o dever no caderno, guardei-o na pasta e tentei ficar calada.

Naquela tarde, depois de terminar o resto do dever de casa, a anotação sobre a redação me atraiu o olhar. Comecei a pensar no assunto enquanto mordida a ponta de minha caneta-tinteiro. Qualquer um poderia embromar e deixar espaços grandes entre as palavras, mas o truque era arranjar argumentos convincentes que justificassem a necessidade de escrever. Pensei e pensei, e de repente tive uma ideia. Escrevi as três páginas que o Sr. Keesing tinha mandado e fiquei satisfeita. Argumentei que falar era uma característica feminina e que eu faria o máximo para me controlar, mas nunca poderia acabar com o hábito, pois minha mãe falava tanto quanto eu, se é que não falava mais, e é muito difícil mudar características herdadas.

O Sr. Keesing deu uma boa risada ao ler meus argumentos, mas quando desatei a falar na aula seguinte ele me mandou fazer outra redação. Dessa vez, o tema seria “Uma tagarela incorrigível”. Eu fiz, e o Sr. Keesing não teve nada a reclamar durante umas duas aulas inteiras. Mas na terceira ele se encheu:

- Anne Frank, como castigo por falar na aula, escreva uma redação sobre “Quaquaquá, tagarelou a dona pata”.

A turma morreu de rir. Eu tive de rir também, mas tinha quase esgotado meu talento sobre o tema das tagarelas. Estava na hora de arranjar outra coisa, algo original. Minha amiga Sanne, que é boa em poesia, se ofereceu para ajudar a escrever a redação em versos do início ao fim. Pulei de alegria. Keesing estava tentando fazer uma gozação comigo, passando aquele tema ridículo, mas eu ia fazer tudo para a piada se voltar contra ele.

Terminei meu poema, e ficou lindo! Era sobre uma mãe pata e um pai cisne com três patinhos que foram bicados até a morte pelo pai, porque grasnavam muito. Por sorte Keesing entendeu a piada. Ele leu o poema na sala, fazendo seus próprios comentários, e leu também em várias outras salas. Desde então ele me deixa falar e não passou deveres extras. Pelo contrário, hoje Keesing vive contando piadas.”

Anne Frank
O Diário de Anne Frank

RESUMO

A presença das tecnologias digitais no dia a dia de significativa parte dos seres humanos se dá de modo cada vez mais intenso. Paralelamente, no espaço da sala de aula, a repressão dos sentimentos vai se consolidando de forma pungente. Nesse enredo, entra em cena o *YouTube* como palco de uma catarse regressiva por parte dos estudantes. Objetivando compreender como se (re)configuram as relações entre professores e alunos diante de novos espaços de expressão, esta pesquisa investiga oito vídeos, postados no *YouTube* por alunos, que mostram a tensão entre os atores do processo educativo, à luz da Teoria Crítica e da Psicanálise. Delineia-se, assim, um dos maiores desafios da Educação na atualidade: estabelecer uma nova relação entre alunos e professores a partir do diálogo *sobre e por meio* das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Teoria Crítica da Educação. Psicanálise. Relação Professor-Aluno. Tecnologias Digitais. *YouTube*.

ABSTRACT

The presence of digital technologies in everyday life of a significant part of human beings occurs increasingly intense way. At the same time, in the classroom space, the repression of feelings consolidates intensely. In this context, Youtube seems to be the scene of regressive catharsis by students. Aiming to understand how to (re)configure the relationships between teachers and students on new spaces of expression, this research investigates eight videos, posted on YouTube by students, showing the tension between the actors of the educational process, based on Critical Theory and Psychoanalysis. Thus, it presents one of the greatest challenges of education today: a new relationship between students and teachers as from the dialogue *about* and *through* digital technologies.

Keywords: Critical Theory of Education. Psychoanalysis. Student-Teacher Relationship. Digital Technologies. YouTube.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Charge. Fonte: Facebook/EstudosdeMidia (Imagem de Carlos Latuff).....	66
FIGURA 2. Número de Acessos referente ao universo de 33 vídeos selecionados.....	115
FIGURA 3. Autoria das filmagens referente ao universo de 33 vídeos selecionados.....	116
FIGURA 4. Número de Comentários referente ao universo de 33 vídeos selecionados.....	116
FIGURA 5. Nacionalidade referente ao universo de 33 vídeos selecionados ..	117
FIGURA 6. Tipo de violência predominante referente ao universo de 33 vídeos selecionados	118
FIGURA 7. <i>Frames</i> das cenas do vídeo 1.....	126
FIGURA 8. <i>Frames</i> das cenas do vídeo 4.....	127
FIGURA 9. <i>Frames</i> das cenas do vídeo 7.....	133
FIGURA 10. <i>Frames</i> das cenas do vídeo 8.....	137
FIGURA 11. <i>Frames</i> das cenas do vídeo 2.....	141

FIGURA 12. <i>Frames</i> das cenas do vídeo 3.....	143
FIGURA 13. <i>Frames</i> das cenas do vídeo 6.....	146
FIGURA 14. <i>Frames</i> das cenas do vídeo 5.....	150

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1. Número de Acessos referente ao universo de 33 vídeos selecionados.....	119
--	-----

LISTA DE TABELA

TABELA 1. Número de Acessos referente ao universo de 33 vídeos selecionados.....	121
--	-----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. A sociedade anestesiada em êxtase: a Indústria Cultural e o empobrecimento da reflexão	28
2.1 Indústria Cultural e conceitos centrais para a pesquisa	30
2.2 No rumo da civilização: a engrenagem começa a funcionar	35
2.3 Indústria Cultural: o <i>show</i> da semiformação	42
2.4 Espetáculo sem atores: o palco vazio da educação danificada	53
3. Educação e Tecnologias Digitais no labirinto (in)decifrável: ambiguidades	64
3.1 Que se abram as cortinas para a ambivalente relação entre professores e alunos	67
3.2 Exibir e ser exibido, as duas caras da tecnologia digital	81
3.3 A semiformação impera? No espetáculo, entre o monólogo e o diálogo	93
4. Da vista embaçada à lente de aumento: o <i>show</i> da relação professor-aluno na tela do <i>YouTube</i>	100
4.1 Você a um clique do <i>mouse</i>	102
4.2 Mas o que é, afinal, esse tal de <i>YouTube</i> ?	108
4.3 Investigando o <i>YouTube</i> : passos metodológicos	113
4.4 Luz, Câmera, <i>Play</i> : os oito vídeos investigados	122
4.4.1 O celular em sala de aula: a tensão a cada chamada	125
4.4.2 O embate corporal: as agressões físicas entre professores e alunos	132

4.4.3 Soltando o verbo: as ofensas verbais destiladas em sala de aula	139
4.4.4 Troca de papéis: quem aprende a lição com quem?	149
4.4.5 Alguns apontamentos	156
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES.....	179
APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DE VÍDEOS ASSISTIDOS	180
APÊNDICE B – REFERÊNCIAS DE VÍDEOS INVESTIGADOS.....	183

~ 1 ~

INTRODUÇÃO

Como parte integrante e substancial do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), esta Dissertação, intitulada “*O olhar do aluno mediado pelas tecnologias digitais: o YouTube e a (re)definição da relação pedagógica*”, se apresenta como importante e essencial momento de sistematização da pesquisa realizada desde o início do ano de 2012.

A presente Introdução, buscando alçar os amálgamas de uma apresentação pormenorizada do que constitui como um todo este estudo, contará com os seguintes elementos, na ordem que segue: apresentação do tema de pesquisa, explicitação das questões que a delineiam, definição da hipótese de pesquisa, apresentação dos objetivos – gerais e específicos –, explicitação da justificativa, detalhamento da proposta metodológica desenvolvida e, por fim, apresentação explicativa da divisão das Seções e de seus conteúdos.

É importante dizer, ainda que brevemente e antes de avançar na introdução a tal pesquisa em nível de Mestrado, que minhas investigações em redes sociais foram iniciadas já em minha graduação em Pedagogia, realizada também na Universidade Federal de São Carlos. Àquela época, já participante do Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação” e começando a conhecer de modo mais aprofundado a Teoria Crítica, estudei, tanto na pesquisa de Iniciação Científica (fomentada pelo CNPq) quanto no estudo de Trabalho de Conclusão de Curso, os modos de representação docente feitos por estudantes na rede social *Orkut*.

Em alta no momento de início das pesquisas, a rede conectava milhares de jovens e, por meio do ingresso em comunidades virtuais dos mais variados assuntos, os membros do *Orkut* se pronunciavam expressando suas opiniões das mais sortidas com relação ao assunto em pauta. As temáticas “*professor*” e “*escola*” eram unanimidades entre os jovens. Diante do oceano de críticas avassaladoras aos professores que agiam com vaidade intelectual, soberba e destilando o veneno do sadismo pedagógico, destacavam-se algumas gotas, algumas comunidades dedicadas a elogiar o mestre que

se mostrava aberto a conversas e que descia de um pedestal hierárquico do qual tantos outros docentes se recusam a descer.

Porém, atrelado ao sentimento positivo pela humanidade do professorado, estavam ali imbricadas as posturas também pouco pedagógicas de muitos professores, que ganhavam o carinho e o respeito do alunado por meio da dissimulação do processo educativo, principalmente pelo viés daquele já conhecido *pacto* segundo o qual os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem. A falsa relação harmoniosa, tênue, pois substancialmente falsa, perdura apenas até o momento em que os estudantes se deparam com alguma atitude regressiva do mestre, ambivalente, pois vinda também de um *ser humano*.

Esse caminho retrocedente, de volta a minhas anteriores pesquisas – todas sob orientação do Professor Doutor Antônio Álvaro Soares Zuin – faz-se importante para contextualizar o terreno em que nasceu e se desenvolveu a presente investigação de Mestrado. Ao findar as pesquisas na rede social *Orkut* – ou ter cumprido seus objetivos, já que a conclusão de uma pesquisa de tal escopo se faz inviável e, muito mais do que isso, indesejável –, pairou no ar, no entanto, uma dúvida: a forma de expressão dos alunos no *Orkut* se dá de modo agressivo. Como isso se coloca, então, no espaço virtual do *YouTube*, *locus* em que imagem em movimento toma conta de um cenário quase que cinematográfico, no qual todos podem, ainda que por breves minutos, ser astros, conjugados à possibilidade de se tornar um viral na rede, conhecido e reconhecido por transeuntes nas ruas, chamado a expor seu ponto de vista em canais televisivos? É a partir de tal questão ampla que vai se delineando a temática da presente pesquisa.

Ora, a exposição da opinião, nesse sentido, teria também se tornado uma espécie de *show*? Um *show* bárbaro, em seu sentido mais inescrupuloso, pois se confunde com facilidade ímpar a expressão com a exibição e os *choques* audiovisuais cada vez mais *chocantes* – sem redundância –, pois que cada vez mais violentos apenas refletem a empáfia regressiva de uma catarse que ganha um espaço agora muito mais grandioso, em que as palavras escritas, os textos que muitos nem sequer liam, ganham cenário, elenco e som. Já não é mais preciso explicar ao internauta de plantão que o professor ofendeu severamente um aluno, pode-se mostrar a ofensa, muito audível. Pode-se, mais do que isso, cortar e editar a cena a ponto de fazer do docente austero um vilão muito mais cruel e sem razão do que ele realmente é, manipulação esta que não pode deixar de ser levada em conta na análise de material audiovisual, como orienta Loizos (2002).

Têm-se aí as ferramentas todas para que os alunos se tornem diretores das novelas da sala de aula!

A Indústria Cultural tomou conta do espaço virtual! Sim, tomou conta daquele espaço em que acreditamos, tão ingenuamente, tecer nossas opiniões, nossas ideias, nossos gostos. Somos, certamente, influenciados pela sociedade excitada descrita por Christoph Türcke, pela sociedade do espetáculo caracterizada por Guy Debord a seguirmos o padrão de exibição ferrenha de nós mesmos, agora, muito mais facilitada pelos aparatos telemáticos! Estamos nós, eu e você, *online* ao simples clique do *mouse*! Mas o que se exhibe? O que de nós mesmos vai parar na rede? O que os alunos mostram com seus vídeos feitos com celulares em sala de aula?

Defronte a tais perguntas provocativas e incitadoras de intensa reflexão, algo essencial à realização de um estudo em um campo ainda tão desconhecido, tão pouco mensurável, tão sedutor e, simultaneamente, tão ludibriador, procura-se desenvolver e, na medida do possível, responder a algumas questões que, desde seu início se puseram como primordiais, como: quais são os significados dos vídeos publicados por estudantes no *YouTube* que mostram tensões na relação professor-aluno e, por conseguinte, dos comentários sobre tais imagens? Como se dá a presença docente no *YouTube* e de que forma se configura a relação entre professores e alunos perante o novo cenário altamente tecnológico? De que forma o fato de serem tais vídeos filmados por estudantes interfere em seu significado? Como interpretar o olhar do aluno mediado pelas novas tecnologias?

Outras questões pungentes também surgem nesse enredo: os estudantes conseguem realmente se concentrar no que estão aprendendo na escola e, ao mesmo tempo, teclar mensagens, fotografar e filmar cenas do dia a dia escolar para, posteriormente, publicar tais gravações no *YouTube* ou impera a *distração concentrada*, (conceito trabalhado por Christoph Türcke, teórico crítico contemporâneo)? É possível pensar na existência de um *currículo oculto* nos moldes como foi originalmente pensado diante do atual cenário no qual as novas tecnologias se tornam meio de expressão do recôndito? O conflito explicitamente mostrado nos vídeos publicados no *YouTube* sob a perspectiva do alunado pode servir como um degrau para que esse mesmo conflito seja trabalhado pedagogicamente em sala de aula?

Ora, chega-se, então, ao momento ímpar em que começa a se desenhar, ainda que com traços crus, a hipótese de pesquisa, algo a ser comprovado e/ou refutado durante o curso do estudo como um todo: de modo geral e desolador, mostra-se a intimidade de

forma perversa, pois que é ela nada mais do que a semiformação humana. A superexposição voluntária, ainda que atrelada a uma vontade de se fazer ouvir, de ser compreendido e escutado – que é algo além de ser apenas ouvido –, não caminha sozinha, pois imersos estamos nas águas geladas e turvas da frieza humana, da publicização da semicultura de cada um, da identificação aliviada com a miserabilidade do próximo. Em outras palavras, como hipótese de pesquisa, acredita-se que a publicação de vídeos por parte de estudantes – e sob seu ponto de vista – envolvendo professores e alunos no *YouTube* e sua alta repercussão na rede demonstram, em primeira instância, uma exacerbação dessa necessidade de expressão. Os jovens fazem uso da *Internet* e de suas ferramentas para, sob seu prisma, mostrar a seus mestres que não há diálogo em sala de aula, criticando a soberba intelectual, a inacessibilidade docente e, sobretudo, o sadismo pedagógico.

Porém, tal processo catártico ocorre de modo cada vez mais sensacional, o que impossibilita, de certo modo, qualquer separação entre a busca por um canal de expressão e a espetacularização de si mesmo e das informações veiculadas, já que, não se pode esquecer, o contexto social vivenciado por todos é fortemente influenciado pela Indústria Cultural e sua promessa ilusória – porém, altamente fascinante – pela busca do aqui/agora, do imediatismo.

Paralelamente, a escola e os professores parecem – confirmando um caráter historicamente repressor – negar tal cenário com proibições e imposições, tornando, de certa forma, o contato e o uso das novas tecnologias um tabu, ao velar a inegável presença destas dentro e fora da sala de aula e suas reverberações para a vida dos estudantes. Ora, a escola nada mais faz do que engessar o estudante nas normas pré-estabelecidas pela sociedade, legitimando-as e levando o alunado a crer na naturalidade e neutralidade de tal processo de submissão. Estamos conectados e cada vez mais ausentes. Plugados em rede e presos nos nós de nós mesmos. Coisificando pessoas e humanizando coisas, é assim que caminha a humanidade.

Todavia, de fato, mudou tal humanidade. Diante da revolução microeletrônica, dos avanços tecnológicos de todos os tipos, o homem já não é o mesmo e tal afirmação não é passível de dúvida. Mas que homem surgiu? Importa, antes de qualquer coisa, compreender se desse homem é possível resgatar o *ser* humano, se é possível reaquerer os membros e os sentidos, tão isolados e permanentemente operando sem sentido algum. É possível verter diálogo de alguém acomodado a conversar com o *show* e acostumado a receber as respostas prontas para suas previsíveis dúvidas (pois que fique

nítido que o encontro com o *eu* – estilhaçado há muito pela semiformação – é sumariamente motivo de fuga. Dito de outro modo, foge-se de si mesmo dopando os sentidos com os filmes mais emocionantes e com os videogames mais extasiantes. Trata-se do contexto da sociedade anestesiada em êxtase, como sugere o título da primeira Seção)? Que Pedagogia estar-se-á desenvolvendo se velarmos tais questões?

De modo geral, pode-se dizer que a hipótese de pesquisa aqui exposta coloca no centro de um turbilhão de novas informações e tecnologias a possibilidade de que a Educação seja parceira e espaço de reflexão acerca do novo movimento telemático que se vê na sociedade atual. Assim, acredita-se que o diálogo e a reflexão de âmbito pedagógico podem ser essenciais para que a relação ambivalente entre professores e estudantes tome um rumo emancipatório, deixando de lado qualquer via ligada à violência. Mas cabe salientar que, sim, a hipótese deste estudo desemboca em mais e mais questionamentos, sem temer perder-se em interrogações, mas compreendendo a dúvida como fonte primeira de reflexão, como possibilidade inestimável de desenvolvimento da crítica.

Nesse enredo, é importante destacar que a presente pesquisa de Mestrado – que conta com o imprescindível fomento da FAPESP – tem os objetivos primeiros de investigar vídeos que envolvam professores e estudantes em situação de tensão, sob o prisma do aluno mediado pelas novas tecnologias, além de comentários sobre tais publicações, presentes no *site* de compartilhamento *YouTube*, bem como desvelar de que forma se configuram as novas relações entre os atores centrais do processo educativo a partir do atual cenário tecnológico, isto é, diante da presença das novas tecnologias em sala de aula e como instrumento de expressão.

Mais especificamente, pretende-se selecionar e categorizar vídeos do *site YouTube* que tenham sido registrados por estudantes e que envolvam professores e discentes em relações de tensão; analisar o *corpus* de vídeos definidos como mais relevantes para este estudo à luz da Teoria Crítica e da Psicanálise e investigar os comentários decorrentes de tais publicações para compreender como se desenvolvem as reações de professores, estudantes e demais pessoas que assistem aos vídeos.

Tais objetivos, assim como a temática propriamente dita deste estudo, justificam-se de modo bastante explícito: diante da nova relação que vai se interpondo entre os jovens e as tecnologias digitais, entremeada pelos ditames nocivos e dissimulados da Indústria Cultural, desembocando em uma espécie de falsa formação generalizada, a criação de um espaço de diálogo acerca das transformações

concernentes à relação professor-aluno perante as tecnologias digitais em sala de aula sem prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem, caracteriza-se como um dos maiores desafios atuais da Educação. Desafio extenuante e instigante, poder-se-ia dizer! Como fazê-lo? Passa-se, nesse momento, à proposta metodológica desta pesquisa de Mestrado.

Em sendo o campo digital algo ainda extremamente novo no que diz respeito a pesquisas científicas, é possível definir como recentes os estudos aprofundados sobre como a tecnologia digital se relaciona com a Educação, sobretudo com a mesma premissa de que se parte este estudo, a saber: de que modo pode o campo educacional dialogar *sobre e por meio* das tecnologias? Ainda que haja diversas pesquisas que se debrucem com empenho na compreensão de como as tecnologias digitais podem ser utilizadas em sala de aula com o objetivo de melhorar e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, são mais escassas as propostas de estudo que focam o espaço virtual como *locus* de surgimento de uma nova humanidade, de um novo modo de se relacionar com os demais seres humanos. Trata-se, em outros termos, de compreender o significado de utilizações desmedidas de redes sociais, por exemplo. Quando se adentra mais especificamente o *YouTube*, o modo de análise de seus conteúdos se torna ainda mais importante, já que a rede de compartilhamento de vídeos se constitui como uma substancial fonte de produção de falas, sons e movimentos.

Para tanto, seguindo prescrições metodológicas de autores como Rose (2002), Loizos (2002) e Fragoso, Recuero e Amaral (2012), buscou-se delimitar um número de vídeos para que, diante do universo total, fossem feitas escolhas – à luz da Teoria Crítica e com base nas perspectivas da própria pesquisa – para definir quais imagens seriam estudadas de modo mais aprimorado. Tal processo envolveu uma entrada aprofundada no site *YouTube* por meio de palavras-chave essenciais à busca de produções que mostrassem nitidamente a tensão presente na relação professor-aluno: “*professor*”, “*aluno*”, “*escola*”, “*briga*”, “*confusão*”, “*sala de aula*”, “*tensão*”, “*violência*”. Somado a isso, combinações entre tais termos fizeram possível que um número grande de vídeos fosse encontrado. Porém, nem todos correspondiam, de fato, à temática da pesquisa. Muitos diziam respeito a brincadeiras que contavam com a conivência docente e outros, ainda, lançavam um título espetacular – para que não nos esqueçamos de Debord (1997) – e, na verdade, mostravam nada além de cenas corriqueiras do dia a dia escolar, demonstrando nítida busca pela visualização da postagem como um fim em si mesmo. Outros, ainda, são replicações de uma postagem,

isto é, há – sobretudo no caso de imagens com muitas visualizações – diversos títulos diferentes para um mesmo vídeo.

Diante de tal montante, delineou-se como universo inicial 33 imagens para a presente pesquisa. Após tal primeira delimitação – que já se embasa por uma escolha, afinal, como afirma Rose (2002), a pesquisa com imagens em movimento perpassa por escolhas que, muitas vezes, permitem a ausência de elementos em contraponto com o acréscimo de outros pontos essenciais –, deparamo-nos com outra questão: como analisar, ainda que de modo menos profundo tais postagens no *site YouTube* de modo a especificar características centrais dos vídeos? A resposta diz respeito à necessidade de estabelecimento de critérios para que o conteúdo do universo de 33 vídeos fosse depurado. Assim, algumas categorias de análise foram definidas: *número de visualizações, número de comentários, autoria da gravação, nacionalidade da gravação e tipo de violência presente e predominante.*

Os dois primeiros critérios de investigação geral dos vídeos se deram com base no próprio formato do *YouTube*. Ora, o *site* contabiliza abaixo de cada vídeo postado o número de acessos e de comentários, o que viabiliza e colabora para que a adoção de tais categorias de análise seja interessante. Além disso, tais números veementemente quantitativos apontarão, de algum modo, para a repercussão da publicação, o que impele que compreendamos o impacto do vídeo. Assim sendo, o dado de que um vídeo possui mais de um milhão de acessos configura fator essencial de análise, sobretudo no contexto de uma sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997), em que a exibição grandiosa do *eu* como que em um *show* se torna lugar comum.

Já no que diz respeito aos outros dois critérios de análise global dos 33 vídeos – nacionalidade e autoria das imagens –, trata-se de categorias que permitem uma compreensão do contexto no qual foram feitos os vídeos. Entre as 33 imagens previamente selecionadas, há vídeos estrangeiros com títulos em português, possíveis reproduções do conteúdo assistido por um brasileiro, daí a importância ímpar de um critério que permitisse uma separação contextualizada em nível geográfico do que estava sendo postado no *site* de compartilhamento de imagens. Aliado a isso está a autoria das filmagens. Sabendo-se que em muitas escolas já existem câmeras instaladas em corredores ou mesmo dentro da sala de aula, foi preciso delinear tal critério como um olhar apurado, afinal, existe uma diferença crucial entre uma gravação feita por um estudante em sala de aula e uma imagem advinda de câmeras instaladas nas paredes e que monitoram o dia a dia escolar.

Por fim, definiu-se o tipo de violência predominante nas imagens, pois havia vídeos com explícita agressão física, enquanto outros traziam ofensas verbais sólidas. Sem acreditar que um episódio como uma briga entre professores e alunos envolva apenas um tipo de violência, foi necessário definir o que prevalecia nas situações de tensão como um modo de mergulhar mais fundo no oceano irrestrito das postagens. Tal critério se desenha como algo de importante valia por tocar justamente no cerne da pesquisa, as situações de violência entre professores e alunos em sala de aula.

A partir da definição dos cinco critérios, fez-se um reconhecimento de características essenciais dos 33 vídeos, universo inicial da pesquisa. Contudo, os ponteiros do relógio não seriam favoráveis a uma análise detalhada de cada imagem, ou seja, o tempo destinado à pesquisa não seria suficiente para que todos os vídeos fossem pormenorizadamente investigados. Assim, tornou-se substancial que as imagens passassem por uma espécie de filtragem na qual um *corpus* menor de imagens fosse delimitado. Como fazê-lo? Nova questão se impunha neste momento da pesquisa e novamente seria preciso traçar critérios de filtragem para que os vídeos que, de fato, contivessem interesse maior para o foco do estudo fossem selecionados.

Primeiramente, optou-se por aproveitar algumas das categorias de análise antes utilizadas para o reconhecimento geral dos vídeos. Desse modo, por se tratar de um estudo ocorrido em solo brasileiro, decidiu-se por permear as discussões com imagens exclusivamente advindas do Brasil. Paralelamente, em vista de se caracterizar a presente pesquisa como a compreensão do olhar do aluno mediado pelas tecnologias digitais, foi necessário definir que apenas as postagens feitas pelos estudantes com suas câmeras seriam investigadas. No entanto, no quesito tangente ao tipo de violência presente e prevalecente nas imagens, não caberia, a nosso ver, uma distinção qualitativa e preferencial, pois tanto a violência física quanto a simbólica permeiam o presente estudo e seria substancialmente prejudicial para o andamento da pesquisa escolher apenas um modo de violência para investigação. Assim, optou-se pela mescla das violências física e psicológica, além da escolha de uma imagem em que não parece – em um primeiro e desprezioso olhar – haver, no vídeo, violência alguma.

Chega-se, então, aos dois critérios restantes, o número de visualizações e a quantidade de comentários sobre cada vídeo. É inegável a relevância do número de acessos e comentários a uma publicação no *YouTube*. Tornando-se viral – vídeo de alta repercussão no meio digital –, a imagem adquire a característica de *cauda longa*, termo advindo da área estatística e que diz respeito à proliferação de dados em escala global,

algo semelhante aos vídeos assistidos e comentados por milhões de pessoas no *YouTube* e que ganham visibilidade em mídias tradicionais, como a televisão. Assim, tais critérios são indubitavelmente importantes na compreensão do poder de atração de espectadores internautas.

Contudo, no escopo geral dos 33 vídeos selecionados, a presença de imagens espetaculares no pior sentido do termo, que mostram a violência pungente entre professores e alunos como uma cena de filme de ação, com, entretanto, pouquíssimas visualizações, fez-se notar. Qual o motivo para que um episódio violento em sala de aula fosse avassaladoramente visto e outro, com características tão semelhantes, não? Ora, levando em consideração que o silêncio também é dado de pesquisa, as causas da pouca atenção dada a tais vídeos agressivos, mas com poucos acessos poderia ser alvo de estudo detalhado, o que, contudo, não é foco da presente pesquisa.

Cabe, certamente, traçar hipóteses sobre a baixa veiculação das imagens. Talvez a distorção e pouca qualidade do vídeo não tenham atraído espectadores, talvez a intenção do educando de tornar a publicação apenas acessível aos estudantes de sua escola, com palavras-chave mais restritas. Ora, nada nos garante que um desses vídeos com acessos ínfimos, se comparados às exibições exorbitantes de alguns virais com semelhante conteúdo, não possa ser, daqui a alguns anos, acessado por milhares de pessoas, quiçá milhões. Muitos vídeos postados no *YouTube* só ganham repercussão viral anos depois de sua postagem original.

Porém, tal caminhada por entre os vídeos se insere na busca de argumentos que justifiquem que o essencial critério quantitativo (número de comentários e acessos aos vídeos) não fosse delimitador de quais imagens seriam investigadas. Não se trata de negar a importância de tais dados, mas de traçar uma opção que, como salienta Rose (2002), traz perdas e ganhos. Assim sendo, os números dos vídeos não caracterizaram critérios de seleção dos mesmos, ainda que o vídeo com maior impacto quantitativo tenha sido escolhido por portar signos interessantes no que tange ao escopo da pesquisa, bem como outras imagens com alta repercussão na *web*. Imagens estas, por sua vez, que se misturam a outros vídeos pouco acessados e com número minúsculo de comentários.

A partir de tal caminho metodológico, chegou-se, por fim ao *corpus* de oito vídeos, número suficientemente passível de ser alvo de minucioso debate diante do tempo destinado e restante à pesquisa em questão. Todavia, ainda parecia faltar algo para que a análise dos vídeos se desse de modo coerente, isto é, corria-se o sério risco de que as análises ficassem disformes e esparsas, acarretando perda substancial de

discussões primorosas. Diante de tal perigo, optou-se por desenvolver quatro categorias que orientassem a investigação dos vídeos. Talvez possamos chamar esse passo metodológico de uma nova filtragem das imagens.

Sendo as tecnologias digitais foco desta pesquisa e defronte a gravações que colocam o celular como pivô de séria discussão entre docente e educandos, surgiu a primeira categoria, a saber, “*O celular em sala de aula: a tensão a cada chamada*”. Diante de alguns vídeos com presença explícita de violência física, optou-se também por uma categoria que os reunisse de modo a ocorrer permutas entre os conteúdos dos mesmos, possibilitando discussões mais ricas em termos analíticos. De tal intento surgiu a categoria chamada de “*O embate corporal: as agressões físicas entre professores e alunos*”. O mesmo ocorreu com os vídeos que reuniam agressões simbólicas, possibilitando o nascimento da categoria intitulada “*Soltando o verbo: as ofensas verbais destiladas em sala de aula*”. No entanto, um dos vídeos escolhidos para investigação parecia não se encaixar em nenhuma das categorias anteriores. Demonstrando a ausência de violência no ambiente escolar, mas fazendo-se notar certa tensão no ar quando um aluno vai à lousa corrigir o professor, que, no entanto, não parece se sentir ofendido pela atitude, uma nova categoria fazia-se necessária: “*Troca de papéis: quem aprende a lição com quem?*”.

Percorrido tal trajeto metodológico essencial para que se compreenda o escopo da pesquisa, chega-se, por fim, à estruturação da Dissertação, que se divide em cinco Seções, sendo a primeira justamente a presente *Introdução*. Na segunda Seção, intitulada “*A sociedade anestesiada em êxtase: a Indústria Cultural e o empobrecimento da reflexão*”, delinea-se um capítulo conceitual, algo elementar para a posterior compreensão das demais Seções da presente pesquisa, sobretudo no que diz respeito à terceira Seção, que tem como escopo central a análise dos vídeos do *YouTube* definidos como alvo de investigação.

A Seção em questão trata de modo contundente do surgimento e desenvolvimento da Indústria Cultural, chamando a atenção para a relação íntima desta com a publicidade e com o decorrente consumismo desenfreado e viciante. Para além disto, tem-se também a discussão acalorada sobre o processo semiformal que toma conta da sociedade do espetáculo, termo de Guy Debord, ou sociedade excitada, conceito trazido por Christoph Türcke, como já mencionado anteriormente.

Em meio a tal enredo, torna-se necessário e substancial tratar da construção da civilização e, em decorrência disso, o mal estar sentido na mesma, advindo

substancialmente da repressão dos desejos e instintos humanos, o que, decerto, contribuiu severamente para a repressão dos sentimentos dos estudantes por parte de seus professores, em uma espécie de repetição da própria história da civilização.

Por fim, a segunda Seção, em meio ao debate ímpar sobre a Educação danificada diante do contexto semiformativo na qual está inserida, finda-se com a exaltação da necessidade de que haja, em meio a essa nova sociedade que vai se delineando desde a revolução microeletrônica, uma redefinição visceral de três elementos constitutivos e essenciais aos processos pedagógicos: a memória, a concentração e a disciplina.

Já no que concerne à Seção de número três, intitulada de “*Educação e Tecnologias Digitais no labirinto (in)decifrável: ambiguidades*”, tem-se, a princípio uma retomada da Seção anterior para que seja possível, em seguida, desenhar o seu conteúdo propriamente dito. De modo geral, pode-se dizer, com efeito, que se trata da apresentação das ambiguidades latentes tanto na relação entre professores e alunos, salientando os instáveis e ambivalentes sentimentos de amor e ódio, ambivalência esta presente da Educação desde os primórdios da história do magistério, quanto no que diz respeito às tecnologias, as quais podem ser utilizadas a favor da humanidade, como no auxílio à descoberta de doenças antes fatais, ou contra essa mesma humanidade, a partir, por exemplo, da criação de armas nucleares arrebatadoras e letais. No que diz respeito mais especificamente às tecnologias digitais, destaca-se o intento de esmiuçar as duas faces que se colocam até mesmo como inseparáveis na lida com os aparatos telemáticos: a vontade de se exhibir e a necessidade de se expressar.

Trata-se, indubitavelmente, da caracterização de um labirinto que, inicialmente, mostra-se como algo indecifrável, porém, no transcorrer da discussão, parece haver brechas para o resgate das potencialidades das tecnologias digitais, assim como para a recuperação de uma relação humana entre professores e discentes.

A Seção, brevemente falando, traça a necessidade pungente de (re)definição da relação pedagógica diante do inegável nascimento de uma espécie de nova humanidade, de novos modos de ser e de existir no mundo (sublinhando a imprescindibilidade de que a criticidade e a reflexão perpassem de modo esclarecido o contato com as tecnologias digitais, escopo central deste estudo), tanto no que tange aos estudantes, quanto no concernente aos docentes, delineando-se, portanto, a conexão com a Seção seguinte.

Por fim, chega-se à quarta Seção desta pesquisa de Mestrado, a qual, sob o título de “*Da vista embaçada à lente de aumento: o show da relação professor-aluno na tela do YouTube*”, procura investigar de modo pormenorizado os vídeos definidos para

serem alvo de análise. Contudo, a Seção trata, antes disso, de apresentar de modo mais detalhado o *YouTube*, uma rede de compartilhamento de vídeos, trazendo dados de sua criação e trajetória histórica desde seu nascimento, como dados estatísticos e números emblemáticos da rede. Também há espaço para a construção dos passos metodológicos da seleção dos vídeos, os quais constituíam, inicialmente, o universo de 33 imagens, as quais, após pré-análise pautada em critérios previamente estabelecidos, passou para o número de 8 vídeos, estes sim foco de investigação aprofundada e que constituem o *corpus* da pesquisa.

Após tais notas introdutórias e essenciais à Seção em questão, tem-se, como já foi dito anteriormente, a investigação dos vídeos e de seus comentários no *site* do *YouTube*. Para tal intento, faz-se uso da técnica conhecida como *frame* ou o congelamento das principais cenas de cada vídeo, delineando, conseqüentemente, um quadro com quatro imagens em ordem cronológica, o que facilita significativamente a compreensão do conteúdo do vídeo.

Optou-se, também, pela separação dos oito vídeos em categorias, que, como já explicitado anteriormente, acabam por se constituir em quatro, a saber: “*O celular em sala de aula: a tensão a cada chamada*” (formada por dois vídeos que envolvem o aparelho celular como pivô da tensão central mostrada na imagem); “*Soltando o verbo: as ofensas verbais destiladas em sala de aula*” (constituída por três vídeos que mostram explicitamente a violência simbólica de professores para com seus estudantes em momentos de descontrole dentro de sala de aula); “*O embate corporal: as agressões físicas entre professores e alunos*” (formada por dois vídeos centralizados em agressões físicas com os vetores para ambos os polos da Educação, isto é, as imagens mostram tanto a agressão física por parte de um docente, quanto a violência física protagonizada por uma estudante) e, por fim, “*Troca de papéis: quem aprende a lição com quem?*” (constituído por um vídeo que mostra a cena de um aluno corrigindo seu professor de Física durante uma aula rotineira).

Ao fim da análise dos vídeos, algumas considerações são tecidas, destacando-se a importância da (re)definição da relação professor-aluno diante da catarse regressiva que vai sendo cada vez mais afirmada como modo de expressão privilegiado. Se antes do surgimento do *YouTube*, a compreensão das tensões emergentes à relação pedagógica eram vistas com um olhar embaçado e pouco nítido – talvez por mero conformismo, talvez pela ausência de um espaço significativo de expressão –, agora, em momento de intensa propagação dos meios digitais, faz-se possível assistir a tudo com

lentes de aumento. Basta compreender seus significados, velados ou não, explícitos ou não e – deve-se dizer, tal objetivo não é, de forma alguma, simples.

Percorrido tal tortuoso e esburacado caminho, cheio de imbricações, muitas vezes desolador, outras alvo de certa esperança, ter-se-á um panorama daquilo que pode ser feito, ou seja, daquilo que tem a Educação como potência para contribuir no resgate do *humano do ser*. Trata-se das quinta Seção, constituída pelas *Considerações Finais*, as quais traçam um mapa que entrelaça a teoria pedagógica com sua prática.

Porém, ainda outras questões vão emergindo, pois não há receita ou manual para a Educação, mas há, decerto, uma *práxis* pedagógica que abraça envolventemente a relação entre docentes e educandos, servindo de brecha interlocutora para um novo caminho a ser construído, para um novo meio de resgate. É hora, mais do que urgente, de delinear a (re)definição da relação professor-aluno!

~ 2 ~

A sociedade anestesiada em êxtase: a Indústria Cultural e o empobrecimento da reflexão

“As elucubrações da indústria cultural não são nem regras para uma vida feliz, nem uma nova arte da responsabilidade moral, mas exortações a conformar-se naquilo atrás do qual estão os interesses poderosos. O consentimento que ela alardeia reforça a autoridade cega e impenetrada”

Theodor Adorno, A Indústria Cultural, 1987, p. 295

“Compre baton! Compre baton!”, dizia uma criança, em uma encenação de hipnose, aos telespectadores da propaganda do chocolate¹. Incisiva e direta, a propaganda (censurada na época de sua exibição por indução ao consumo), no entanto, não necessitava de tal imperatividade. Ora, como assinala Türcke (2010, p. 26), “parecem chinfrins e caseiros aqueles comerciais [...] nos quais o produto é apenas mostrado, imóvel, e alguém, em posição de autoridade – dentista, piloto, *playboy* ou dona de casa – argumenta que ele é praticamente imprescindível”. Pode-se afirmar que bastaria mostrar a cena de um garotinho conquistando uma menina e disso se vangloriando, ao passo que seu amigo, portando o chocolate Baton agora em tablete, conquista várias garotas – assim como foi feito em reclame comercial posterior do chocolate² – que quase imediatamente a publicidade transcende o produto propriamente dito e o desejo, dissimuladamente construído pela maquinaria propagandística – aliada ferrenha da Indústria Cultural –, passa a ser visto como algo único, inerente e exclusivo de cada ser humano.

A propaganda torna-se autorreferencial, autoirônica, não mais concebe o espectador como um tolo, ou deslumbrado ingênuo a ser esclarecido, mas como um apto compartilhador de conhecimento, um copensador, alguém com quem só se terá sucesso se o comercial adiantar algo do prazer que a compra do produto promete (TÜRCKE, 2010, p. 26-27).

¹ A referida propaganda do chocolate Baton®, veiculada nacionalmente pela televisão aberta, pode ser vista a partir do link <http://www.youtube.com/watch?v=aMYiF-GRoMQ>, sob o título de “Baton – dona de casa” (acesso em 31 de julho de 2012).

² O comercial citado pode ser assistido a partir do link <http://www.youtube.com/watch?v=WS9do4--aMY>, com o título de “Propaganda Chocolate Baton” (acesso em 31 de julho de 2012).

Ora, e não está aí presente também uma indução, agora, porém, dissimulada, e por tal razão, mais perigosa? Sabe-se, com efeito, que comprar um chocolate não garante a conquista do primeiro amor ou de um grupo de meninas – ao menos não é essa uma premissa –, mas a vontade de fazer parte do *show*, de ser consumidor de um produto que garante certo *status*, de ter o prazer preliminar saciado, ainda que logo em seguida seja necessário um novo substitutivo, endossando a artilharia do consumismo, típico e necessário para a Indústria Cultural, faz com que o Baton tenha sido um chocolate em alta nos supermercados brasileiros durante a exibição da propaganda em rede televisiva nacional.

Assim, como coloca TÜRCKE (2010, p. 290), “surfa-se ao redor, realiza-se o pré-prazer duradouro de uma satisfação continuamente ausente”. Em outras palavras, as pessoas se reúnem solitariamente e sob a mentira absoluta de satisfação plena de um desejo “único” quando o que se tem é apenas a *dessublimação repressiva*, um conceito de Marcuse (1966) que será tratado com maior zelo e profundidade posteriormente e que é característica mister da chamada Indústria Cultural.

Mas o que é essa Indústria de que tanto se fala?! Ora, antes de qualquer coisa é necessário entendê-la e, nesse enredo, autores como Adorno e Horkheimer – intelectuais da Escola de Frankfurt ou Teoria Crítica da Sociedade – são imprescindíveis no delineamento de tal compreensão.

Para tanto, nesta primeira Seção, será feita uma abordagem de características da Indústria Cultural, além do modo como se estruturou a história da humanidade de forma que os indivíduos tivessem que reprimir seus desejos e sentimentos mais profundos em nome de uma civilização inundada por ilusões e promessas não cumpridas. A Indústria Cultural, nesse sentido, parece ter explorado ao máximo a indumentária da cultura e do mal-estar que nela sente o indivíduo – para usar termos freudianos – para vender seus produtos e tornar o ser humano apenas o ser consumidor.

Subsumidos a essa penetrante lógica, torna-se difícil (ainda que, felizmente, não impossível) que o ser humano fuja da educação danificada e da semiformação que se espraia inclusive pelas escolas e pela Educação de modo geral. Em uma sociedade excitada (TÜRCKE, 2010) ou sociedade do *status* (ADORNO, 2010), marcada pelo espetáculo do aqui e agora, do ser é ser percebido³, da afirmação da própria existência e

³ O termo ser é ser percebido (*esse est percipi*) foi originalmente utilizado por G. Berkeley, no século dezoito. Christoph TÜRCKE, contemporâneo estudioso alemão da Teoria Crítica da Sociedade, fez uma reinterpretação do

do narcisismo desenfreado (TÜRCKE, 2010; DEBORD, 1997; FREUD, 2010b), o indivíduo se vê, como que em um efeito narcótico, anestesiado, mas, simultaneamente, em êxtase – aludindo-se à ambivalência, sempre tão pungente à dialética da Teoria Crítica da Sociedade. Afinal, “a sociedade tecnocêntrica desenvolve formas de relacionamento com o outro dentro de outro ritmo, que tende à alta velocidade – delírio e êxtase –, em que a emoção é mais ou menos marcada por pontos de explosão instantânea” (MARCONDES FILHO, 1994a, p. 93). De fato, as relações pessoais se mostram enfraquecidas e menos atrativas em comparação com as relações ditas virtuais, as quais ganham espaço idealizado, como que um mundo perfeito, à parte.

2.1 Indústria Cultural e conceitos centrais para a pesquisa

Quando se fala em Indústria Cultural, primeiramente, faz-se ímpar não coisificá-la, correndo-se o risco de cair em um fetichismo desmedido, isto é, existe o perigo de que tal indústria ganhe vida e se torne, por si só, a vilã contra todos os homens, pobres vítimas. Assim, pretende-se:

Que não se veja também a indústria cultural como política conspiratória. [...]. Há uma força construída coletivamente pelos seres humanos para a manutenção da ordem, que é a ordem capitalista. Uma força que “distrai”, “consola” e “arquiteta” os impulsos e as pulsões que teimam em se opor à administração das existências. Nenhum cérebro diabólico, individual ou coletivo, edifica a imensa engrenagem da indústria cultural (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 153-154).

É nítido, desse modo, que está o homem no comando de uma indústria que produz e vende em massa bens culturais e estilos de vida. A manipulação, portanto, se dá entre homens e não entre uma indústria e os homens. Compreendido isto, pode-se partir mais especificamente para elucidaciones sobre a Indústria da cultura.

Segundo Adorno (1987), o termo Indústria Cultural teria sido utilizado para substituir a expressão cultura de massas, a qual carregaria um sentido ambíguo e de possível má interpretação. Nesse enredo, de acordo com o teórico crítico, “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” (p. 287).

No âmago da Indústria Cultural está a padronização e a massificação dos produtos (e, por conseguinte, a obstaculização do potencial emancipatório da produção

termo, atualizando-o ao frenesi da atual sociedade excitada na qual apenas é entendido como presente aquele que é visto.

cultural), ainda que seja primordial assinalar que “não se deve tomar literalmente o termo indústria. Ele diz respeito à estandardização da própria coisa [...] e à racionalização das técnicas de distribuição, mas não se refere estritamente ao processo de produção”, como pontua Adorno (1987, p. 289).

Nesse contexto, quando se pensa que há um desejo próprio de obter um produto qualquer, como um par de tênis de marca famosa, por exemplo, há de se ter em mente que o que ocorre é uma verdadeira manipulação desses desejos, já que existe uma lógica de produção que causa a ilusão do imediatismo e de que *aquela* mercadoria foi feita especificamente para *aquela* consumidor. Em outras palavras, os produtos, que são vendidos com a característica de desejos individuais, são, na realidade, massificados, padronizados e dominados por uma lógica de produção e pela ideologia da personalização. Em outros termos,

Cada produto apresenta-se como individual; a individualidade mesma contribui para o fortalecimento da ideologia, na medida em que se desperta a ilusão de que o que é coisificado e mediatizado é um refúgio de imediatismo e de vida (ADORNO, 1987, p. 289).

Na ilusão do imediatismo, os indivíduos – imersos nessa lógica – acreditam piamente que detêm o controle sobre os produtos, quando o que, de fato, ocorre é a hegemonização das necessidades de consumo sob a ilusão de que, com a aquisição de tal ou qual produto, estarão sendo satisfeitas as necessidades básicas dos seres humanos.

Entretanto, na Indústria Cultural as necessidades básicas ficam em segundo plano. Sim, pois, de acordo com Marcondes Filho (1991, p. 146), “as necessidades chamadas instintivas cedem lugar às necessidades socialmente promovidas pela cultura do consumo e são sobrepostas por ela”. Nesse contexto, partindo-se para um exemplo concreto, pode-se pensar na compra de uma calça, vestimenta básica utilizada pelo ser humano para cobertura do corpo e para proteção do frio, isto é, como valores de uso, para suprir necessidades básicas. Porém, tais valores são deixados de lado quando a marca da calça passa a ser o diferencial. Um logotipo faz com que o consumidor relacione a simples calça – similar em sua produção a tantas outras, mas com uma logomarca decisiva – a um *status*, a um estilo de vida, ou seja, a uma necessidade (nem tão necessária assim, já que criada pela Indústria Cultural) de consumo. O sujeito compra uma calça de marca para ser identificado como indivíduo em uma sociedade na qual o diferente é execrado, delineando preocupantes práticas bárbaras. Trata-se de, “ao

menos uma vez na vida estar ‘aí’, como a roupa de marca o permite: tal ânsia pode ser facilmente reconhecida como uma versão desesperada do tema *esse est percipi*” (TÜRCKE, 2010, p.57). Torna-se, então, significativo assinalar que:

O que se vende na publicidade não é de forma alguma o produto. Este é absolutamente secundário e é colocado mesmo à margem, no fim, em um canto da publicidade. Vendem-se muito mais os elementos ideológicos da diferenciação do mundo capitalista, que na realidade imediata não encontram satisfação (MARCONDES FILHO, 1991, p. 145).

Assim, muito embora subjetivamente as classes sociais se aproximem – já que todos sabem quais são as logomarcas que diferenciam um sujeito de outro, ou até mesmo que diferenciam um sujeito de um objeto –, objetivamente, sobretudo no que tange à questão financeira, elas continuam fortemente afastadas. TÜRCKE (2010, p. 57) menciona o exemplo de algo recorrente na cidade de São Paulo e em outros diversos centros brasileiros, ocorrendo que “crianças de rua que, carentes, no mais alto grau, de comida, roupas e moradia, chegam a matar para conseguir um par de tênis ou uma camisa de marca [...]”. Trata-se de tentar ser, de buscar cor em uma existência cinza, pois ausente.

Na atual sociedade, *existir* significa *ter*. *Ter* para *ser*, sendo o *ser* nada mais do que ganhar *visibilidade*, processo este insuflado sobremaneira pela publicidade, amiga íntima e inseparável da Indústria Cultural. Dito de modo resumido, “com efeito, o consumo e a ostentação no capitalismo recriam o universo de ‘necessidades básicas’, definindo outras necessidades e incentivando no homem essa ‘segunda natureza’” (MARCONDES FILHO, 1991, p. 146).

De acordo com o pensamento adorniano, pode-se dizer, com efeito, que “o poder ideológico da *indústria cultural*, a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, se desvincula da ação social e acaba cedendo lugar a *Halbbildung*, que passa a ser a forma dominante da consciência social voltada para a adaptação e o conformismo” – afirma Gomes (2010, p. 254). Trata-se da semiformação – que melhor será discutida no transcórre da presente Seção – com a qual a Educação deveria lutar contra, ainda que na atualidade se observe o trágico movimento inverso, isto é, a Educação passa a semiformar os indivíduos, aprisionando-os em sua própria minoridade. Sofreria Kant (1985) ao constatar tal disparate, já que é pelo prisma da emancipação que se pode pensar em um processo verdadeiramente formativo. Ora,

O imperativo categórico da indústria cultural, diversamente do de Kant, nada tem em comum com a liberdade. Ele enuncia: “tu deves submeter-te”; mas sem indicar a quem – submeter-se àquilo que de qualquer forma é e àquilo que, como reflexo do seu poder e onipresença, todos, de resto, pensam. Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substituiu a consciência [...] (ADORNO, 1987, p. 293).

Pode-se dizer que no contexto da Indústria Cultural, no qual estamos todos, de certa forma, mergulhados, ocorre a falsificação das relações entre os homens. Sim, já que o progresso que poderia ser utilizado em prol do humano – como, por exemplo, para substituir a mão-de-obra humana e prolongar os momentos de descanso dos trabalhadores – se converte em contenção da consciência das massas. O que ocorre, dito de outra forma, é uma pauperização do humano do ser, que se coisifica (e é coisificado) e humaniza a coisa. Não parece exagero afirmar que “os seres humanos conseguiram levar tão longe a dominação das forças da natureza que seria fácil, com o auxílio delas, exterminarem-se mutuamente até o último homem” (FREUD, 2010a, p. 184).

O humano se perde em meio à mecanização desenfreada, em meio à retenção da reflexão pelo imediatismo e pela promessa de prazer consumado. Ora, a Indústria Cultural é, antes de qualquer coisa, desejo em privação: ela oferece e priva, promete e não cumpre, excita e reprime, em uma conduta notoriamente masoquista⁴.

O que na indústria cultural se apresenta como um progresso, o insistentemente novo que ela oferece, permanece, em todos os seus ramos, a mudança de indumentária de um sempre semelhante; em toda parte a mudança encobre um esqueleto no qual houve tão poucas mudanças como na própria motivação do lucro desde que ela ganhou ascendência sobre a cultura (ADORNO, 1987, p. 289).

A lógica da Indústria Cultural, portanto, pode ser caracterizada pela exposição da mentira de forma direta e imediata, sendo que “as massas não são a medida mas a ideologia da indústria cultural [...]”, define Adorno (1987, p. 288).

Segundo Adorno e Horkheimer (1986, p. 113), “a cultura confere a tudo um ar de semelhança”. Antes mesmo da produção, há uma preocupação pungente em se desvelar quem será seu provável público consumidor, confirmando-se, dessa forma, o nefasto vínculo entre a produção cultural e a economia. Assim, delineia-se que “o que é

⁴ Ao se destacar o termo masoquista, é preciso remeter a Sigmund Freud. Em seus diversos estudos psicanalíticos, o teórico compreendeu ser o masoquismo o prazer em sentir dor e, em alguns casos, a satisfação em causar dor. Segundo Freud (1989), “quem sente prazer em provocar dor no outro na relação sexual é também capaz de gozar, como prazer, de qualquer dor que possa extrair das relações sexuais. O sádico é sempre e ao mesmo tempo um masoquista [...]” (p. 149).

novo na indústria cultural é o primado imediato e confesso do efeito, que por sua vez é precisamente calculado em seus produtos mais típicos”, salienta Adorno (1987, p. 288).

Ocorre que a Indústria Cultural se apropria de elementos da cultura popular e até mesmo da cultura erudita para fazer com que seus produtos tenham *sucesso* – palavra esta que pode ser traduzida como um produto de franca comercialização e facilmente absorvível. No esquematismo da Indústria Cultural, já é oferecido de antemão o que os consumidores devem pensar e fica excluída toda e qualquer intervenção do sujeito na realidade. Assim, a partir de um bombardeamento de informações fragmentadas e de *clichês* prontos, vai-se delineando uma consciência humana coisificada e reificada.

O único padrão que as pessoas têm no momento atual é um si mesmo, um ser ficticiamente enaltecido e encorajado. O narcisismo, o investimento no “eu”, a emergência do consumidor, dos direitos individuais, as fórmulas publicitárias do “você pode!”, do “é para você!” e tantas outras não passam de compensações pela absoluta ausência de importância e significação dos indivíduos na atualidade (MARCONDES FILHO, 1994b, p. 73).

Tal lógica difere em absoluto daquilo que ocorre no esquematismo kantiano, de acordo com o qual teria o indivíduo características humanas de relacionar dados objetivos com espaço e tempo, brevemente falando. Tratar-se-ia, por assim dizer, da razão ou capacidade de ressignificação do próprio mundo sensível.

Chega-se ao oportuno momento, portanto, de retomar, de forma mais pormenorizada, o significado do termo concernente à Indústria Cultural: *desublimação repressiva*, tangente aos indivíduos imersos nessa lógica (e há alguém que se encontra completamente afastado e ileso das vicissitudes da Indústria Cultural?). Zuin (1999, p. 81) questiona: “o que significa dizer que a indústria cultural não sublima, mas reprime? Essa assertiva diz respeito a promessa de dias melhores, nos quais não há mais distância entre o desejo e o mundo fenomênico, condiciona-se à subsunção do ego às necessidades provenientes do consumo”.

Todavia, para que o entendimento se dê de forma mais orgânica, é necessário recorrer também a Sigmund Freud e sua Psicanálise. Deve-se dizer, com efeito, que Teoria Crítica e Psicanálise andam de mãos dadas na busca por uma melhor compreensão da sociedade e dos processos que ali se dão como um todo.

2.2 No rumo da civilização: a engrenagem começa a funcionar

O que os próprios seres humanos, através de seu comportamento, revelam ser a finalidade e o propósito de suas vidas? O que exigem da vida, o que nela querem alcançar? É difícil errar a resposta: eles aspiram à felicidade, querem se tornar felizes e assim permanecer (FREUD, 2010a, p. 62).

Felicidade. E não é, decerto, isso que procura o jovem garoto ao consumir incessantemente o tênis de marca famosa? Não é a isso que recorre a moça que passa tardes a fio em centros de compra se deleitando em bolsas, sapatos e roupas? Mas que sentimento é este que se busca e nunca se alcança com plenitude? “Mas onde está a felicidade? Quem o sabe? Cada qual a procura e ninguém a encontra. Gastamos a vida perseguindo-a e morremos sem a ter alcançado” (ROUSSEAU, 2004, p. 652-653).

Ora, de fato, os seres humanos se afastaram da felicidade de tal forma que novamente alcançá-la parece ser o desejo atual de todos. Freud (2010a) discorre sobre tal situação quando traz à tona a discussão imprescindível sobre o mal-estar na civilização. Segundo o teórico, “uma grande parte da culpa pela nossa miséria é de nossa chamada cultura; seríamos muito mais felizes se desistíssemos dela e retornássemos às condições primitivas” (p. 81).

Bem, no que concerne à perspectiva freudiana, o indivíduo se distancia cada vez mais da felicidade à medida que mergulha na cultura. Dessa maneira, seria mais benéfico para o pleno regozijo humano uma volta às origens, momento aquele em que os impulsos, agora tidos como selvagens, eram normalmente extravasados. Entretanto, Marcuse (1981) – excelente leitor de Freud – ressalta que só há possibilidade de civilização a partir da repressão dos desejos humanos, “já que essa coação é a própria condição do progresso” (p. 33). Ora, também para Freud, o homem só se torna civilizado pela repressão, visto que “o conceito de homem que emerge da teoria freudiana é a mais irrefutável acusação à civilização ocidental – e, ao mesmo tempo, a mais inabalável defesa dessa civilização” (p. 33).

Não se trata, por assim dizer, de negar tal feito do processo civilizatório, mas sim de analisar *como* se dá tal “adestramento” humano. É compreendido, portanto, que a cultura coage tanto social quanto biologicamente e o impulso, nesse processo, se transforma em instinto controlado (ou desejo modificado). Nesse enredo, a repressão passa a ser condição para o progresso, já que o homem sem a cultura volta a ser uma

criança dominada pelo Id⁵, que deseja tudo naquele exato momento. Em breves palavras, o processo de repressão tem caráter civilizatório. Contudo, não se deve deixar de levar em conta algo que Adorno e Horkheimer (1986, p. 143) destacaram: “a cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros”.

A vida em sociedade acaba por exigir dos seres humanos a compreensão do Princípio de Realidade⁶, o qual, por sua vez, se efetiva de modo violento e de forma imperativa, já que os desejos humanos são incompatíveis com a construção da sociedade. Nessa perspectiva, tanto Eros (Princípio do Prazer) quanto Thanatos (Princípio de Morte) devem ser igualmente reprimidos, já que estão ambos em busca do prazer e da manutenção do mesmo, em uma ferrenha luta pela satisfação imediata.

Assim sendo, “visto que a satisfação dos impulsos equivale à felicidade, torna-se causa de grave sofrimento quando o mundo exterior os deixa na indignância, quando se recusa a saciar nossas necessidades” (FREUD, 2010a, p. 67). Sintetizando tal complexo processo, tem-se o seguinte: o impulso sofre a repressão e se torna instinto construído, sendo, agora, um desejo útil que é diferente do desejo original. O desejo socialmente aceito é conseguido, por sua vez, por meio do trabalho. É nesse sentido que cabe assinalar que a sociedade capitalista precisa que os homens e mulheres trabalhem “felizes”.

Em suma, a ideologia capitalista cria um mercado consumidor desejante. O ser humano, então, compra aquilo que ele próprio produziu. Contudo, esse processo fica mascarado pela ideia de que o homem é livre. Assim, no sistema capitalista tudo é transformado em mercadoria, trabalhando-se no campo dos desejos (transformação do desejo original em desejo útil ao próprio capitalismo). Na análise de Marcondes Filho

⁵ O Id seria, nas acepções de Freud (1923, 1976, 1989), a esfera desejante. O Ego fiscalizaria todos os processos de descarga, controla, inclusive, o processo de repressão. Assim, sua função seria fugir de situações de dor e sofrimento. Porém, não finda aí o papel do Ego. Estando no meio do Id (desejante) e do Superego (relacionado às imposições sociais), sua função passa a ser também a de equilíbrio entre as exigências dessas duas estruturas. Assim, o Ego sempre tenta manter o controle da situação e o papel desempenhado pela Psicanálise está ligado ao seu fortalecimento, uma vez que um Ego enfraquecido acaba por se desviar/pender ou para o lado das exigências do Id ou para o lado das exigências do Superego. Para tanto, descarregar é preciso para que o Ego não perca o controle sobre o Id e o Ego (daí a importância de que o Ego encontre uma válvula de escape).

⁶ Quando se fala em Princípio de Realidade, traz-se à tona um conjunto de conceitos freudianos (FREUD, 1923, 1976, 1989) essenciais para que sua obra seja compreendida de maneira aprofundada. Assim, é preciso primeiramente entender que o chamado *Princípio do Prazer (Eros)* está ligado ao princípio de vida, à Energia Vital. Trata-se de uma tendência do organismo em buscar a satisfação. É um impulso para que o organismo se mantenha vivo e, mais do que isso, queira viver. Em contrapartida, o *Princípio de Morte (Thanatos)* não está ligado ao desejo direto da morte, mas sim ao desejo implícito que os seres humanos sentem em voltar para o útero materno, tempo este em que a luta pela sobrevivência era inexistente e desnecessária. Trata-se da busca pela volta para uma situação mais feliz, sem conflitos. Esses instintos de vida e de morte, deve-se dizer, existem e co-existem no organismo humano. Finalmente, chega-se ao Princípio de Realidade, que não se trata de uma tendência orgânica e está diretamente relacionado ao campo da racionalidade, sendo essa razão (cultural e historicamente determinada) uma nítida estratégia para a sobrevivência, visto que é com a constituição do Ego que se dá a razão.

(1991, p. 145), “a sustentação efetiva do capitalismo está nas bases, na defesa que os indivíduos fazem de seus bens, de seus desejos, de suas aspirações por poder, *status* e diferenciação social, elementos incentivados pela publicidade”. Trata-se de um sistema ludibriador em que a realidade vai sendo colorida em tons de felicidade esfuziante quando, o que, de fato ocorre, é a fuga visceral do abismo de ilusões e de frustrações advindos da sociedade excitada que tudo promete e nada cumpre.

Porém, tal processo é mais complexo e se defronta com uma característica intrínseca ao homem, a agressividade. Dessa forma, o que se pretende, a partir da imersão do homem na cultura – a saber, a construção de um indivíduo capaz de viver em sociedade exatamente por ser facilmente dominado, passivo e alheio à dor alheia – acaba por esbarrar na agressividade, visto que Freud (2010a, p. 141) destaca que “a inclinação agressiva do ser humano é uma disposição de impulsos original, independente, e volto a afirmar que a cultura encontra nessa inclinação o seu mais poderoso empecilho”.

A saída para tal obstáculo à instauração da cultura como elemento dominante dos homens é a interiorização de tal inclinação violenta. A agressividade, portanto, precisaria ser reorientada para dentro dos sujeitos, de modo que surgisse nestes o chamado sentimento de culpa.

A seqüência temporal seria, portanto, a seguinte: em primeiro lugar, renúncia aos impulsos em consequência do medo da agressão da autoridade *externa* [...] e, em seguida, instauração da autoridade *interna* e renúncia aos impulsos em consequência do medo dela, o medo da consciência moral (FREUD, 2010a, p. 152).

Nietzsche (1998) também discorre sobre tal sentimento de culpa. Para ele, foi este que levou os indivíduos a sentirem vergonha de sua própria bestialidade. Tratar-se-ia, para Freud (2010a), da intenção da cultura: destruir a expressão livre do homem. É um homem aculturado, mas, antes, mutilado, pois destituído de parte de sua natureza humana, que “aprende afinal a se envergonhar de seus instintos” (NIETZSCHE, 1998, p. 57).

A partir do momento, portanto, que a agressividade – parte intrínseca da essência do ser humano – não encontra mais lugar para ser externalizada, já que, amedrontado pelo sentimento de culpa, o indivíduo se vê obrigado a reprimir seus impulsos, surge a possibilidade de que tal ser humano se recrudesça. Freud (2010a, p. 172) resume tal complexo processo em poucas, mas esclarecedoras palavras: “quando

uma tendência impulsional sucumbe ao recalçamento, seus elementos libidinais se convertem em sintoma, e seus componentes agressivos, em sentimento de culpa”.

Assim, Freud reitera o fato de ser a civilização o resultado da tentativa do Ego de sobrevivência do coletivo em um processo no qual a Energia libidinal que estava na luta pela sobrevivência é desviada para o processo de civilização. O intelectual, portanto, desconstrói a concepção de que a civilização traz o progresso, visto que esse processo civilizatório é de docilização e não de emancipação. Como já foi dito, a grande estratégia para esse processo ocorrer tem por base o sentimento de culpa, que se volta para si mesmo, não como defesa, mas como agressividade. Argumenta Adorno (2010, p. 11) que nos indivíduos “perpetua a deformidade que se pensava dominada, a agressão. Tal é, conforme Freud o vê, a razão do mal-estar que a cultura carrega em si”.

Dessa maneira, o que de fato ocorre é que a civilização dociliza e domestica os homens, destituindo-os do instinto de luta, visto que o Princípio de Realidade impõe que a satisfação seja adiada e esse adiamento se torna uma compensação, isto é, a sociedade impõe o controle do desejo e faz com que isso seja tido como prazeroso. Para além disso, no entanto, está também a construção de um sentimento de onipotência pretensamente impávido, que torna os homens frios perante os demais seres humanos. Homens que apostam suas fichas e se desmancham em amores por coisas e não por outros *eus*.

Se houve um tempo em que as paixões tiveram de ser excluídas, dominadas ou controladas, marcando de modo inegável a dimensão da contradição entre indivíduo e sociedade, contemporaneamente nos deparamos com as paixões desencantadas e, de modo operacional, colocadas a serviço da sociedade que as ameaçava. Entre indivíduo e sociedade paira agora uma ilusória reconciliação que só se sustenta sobre o sacrifício do indivíduo e a subjetividade deformada (RAMOS, 2008, p. 81).

A civilização – e também a Indústria Cultural, pois decerto inscrita nesse contexto – implica na incorporação de práticas sociais e o capitalismo molda cada indivíduo como parte da engrenagem de seu funcionamento. O “ser feliz”, nesse sentido, acaba transformado em “ser produtivo” e em “ser consumidor”. É tão frequente quanto instigante presenciar pessoas em situação de tristeza garantirem que melhor se sentirão no momento em que puderem fazer compras em um *shopping center*. A felicidade se transformou em consumo. “*Consumo, logo sou feliz*” – seria essa a máxima da sociedade contemporânea – excitada e anestesiada, como bem gosta de fazer a Indústria Cultural, que promete e não cumpre.

Ocorre, nesse contexto característico, portanto, a interiorização da realidade e transformação dos desejos. A *sublimação*, por exemplo, é um desses meios de subjetivação e pode ser entendida como o desvio da energia para outro objeto. Contudo, a substituição é temporária e o desejo permanece existindo no inconsciente, visto que o Id não é temporário.

Uma pulsão é dita sublimada quando deriva para um alvo não-sexual. Além disso, visa a objetos socialmente valorizados. Nesse movimento errático da pulsão em busca de um objeto, pode acontecer uma “dessexualização desse objeto”. A energia que empurra a pulsão continua a ser sexual (seu nome, já consagrado, é libido), mas o objeto não o é mais (KUPFER, 1995, p. 42).

Pode-se dizer, com efeito, que o trabalho é um exemplo corrente do processo de sublimação, que “é, antes de tudo, um destino imposto aos impulsos pela cultura”, afirma Freud (2010a, p. 101). Desse modo, o indivíduo desloca seu desejo sexual para a satisfação advinda de atividades culturalmente aceitas.

Em todos os meios de subjetivação, todavia, é preciso assinalar que os desejos permanecem, ainda que modificados, reiterando o caráter não temporário do Id. Ora, na *repressão*, não é diferente. Porém, o que na sublimação era deslocado para ser extravasado de forma aceita pela cultura, na repressão é apenas internalizado, jogado para o lado de dentro do indivíduo, enclausurado dentro do ser humano, sem qualquer possibilidade de expressão.

Por certo, como já delineava Freud (2010b, p. 85) a partir de seus estudos psicanalíticos sobre neuroses, “a repressão não é um mecanismo de defesa existente desde o início [...] *sua essência consiste apenas em rejeitar e manter algo afastado da consciência*”. À guisa de ilustração, é o que ocorre quando o empregado de uma empresa tem de acatar os mandos e desmandos de um chefe autoritário. Tem-se uma repressão notória do que poderia ter vindo à tona para ser discutido, posto em questão, de modo que o dito popular famoso para tal situação se configura em “*engolir sapos*”.

Retomando o posicionamento freudiano diante da civilização, há de se notar que o teórico coloca a cultura como um mal necessário, já que há o reconhecimento de que se trata, sim, de um estágio de afastamento de instintos naturais dos indivíduos, ocorrendo, por consequência, uma espécie de frustração, visto que o ser humano, tomado por um desejo quase que incontrolável de agir a partir de seus instintos, vê-se obrigado por algo que lhe é exterior a seguir determinadas “regras”, reprimindo tais sentimentos a fim de evitar retaliações futuras.

É nesse decurso que se coloca o *tabu* da repressão social – tendo sua fonte na questão da sexualidade –, sendo que “a base do tabu é uma ação proibida, para cuja realização existe forte inclinação do inconsciente” (FREUD, 1996, p. 49). Dito de outro modo, aquilo que é proibido só o é porque há um instinto no ser humano para a realização da ação proibida. O desejo inconsciente entra em choque com a proibição consciente e indivíduo se sente revoltado: ele sente um desejo que, contudo, é fortemente reprimido pela proibição consciente. A intenção de tais proibições seria a de manter a sociedade e os homens que a formam em relações estáveis e pacíficas.

Outra questão central e contundente a qual Freud se debruçou concerne aos motivos de o Ego de dissolver, sendo este entendido como a defesa do organismo. Bem,

Com o ego enfraquecido, o indivíduo obtém satisfações próximas àquelas de seu fragmentário auto-erotismo pré-narcísico. De modo perverso e polimorfo, a busca do prazer imediato dispensa a necessidade do outro e de si mesmo integrado. As fontes de estímulos prazerosos agem em contato direto com o id, num fluxo cujo ritmo não pode dar tempo à reflexão, ao afastamento, à integração egóica: se a máquina parar, os indivíduos acordam; se perder a aceleração, descobrem que a satisfação é ilusória (RAMOS, 2008, p. 92).

Depreende-se que, apesar de necessária ao projeto de construção da sociedade civilizada, a real (im)posição da cultura, sobretudo o modo como foi instaurada, acabou por, indubitavelmente, ferir no mais íntimo os indivíduos a ela submetidos. Certamente, houve ganhos: os homens, em situação de convívio, não se atacam uns aos outros quando há apenas um pote de sorvete na gôndola do supermercado e ambos o desejam (e será que realmente o desejam ou a propaganda exibida pela televisão nos intervalos da novela os fez crer que tomar aquele sorvete é aderir ao estilo de vida praiano e despreocupado, garantindo-lhes o *status* de pessoas felizes e realizadas?). Bem, é possível dizer que não se ataquem fisicamente. Reprimem tal desejo, mas não deixam de andar mais rápido ao notar o olhar sedento do outro. Não deixa o ganhador de narcisicamente exaltar sua esperteza e se fotografar saboreando o doce prêmio para, mais tarde, postar nas redes sociais. O perdedor, por sua vez, não se poupa de intimamente desejar o mal àquele que lhe roubou o objeto de desejo. Quão civilizados são esses homens? – pode-se perguntar. Afinal, talvez mais valesse uma troca de socos em uma luta honesta do que os danos do ressentimento danoso que se põem como consequência.

Ora, a Indústria Cultural se alimenta disso tudo. Sabendo ser o homem aculturado alguém frustrado, pois constantemente iludido, tem-se a aliança com a publicidade como arma de captura, sobretudo quando esta “torna aparentemente possíveis os sonhos, até então irrealizáveis, dos desesperançados neste mundo. Ela vende a aparência de felicidade, o mundo quase real, a ilusão do desfrute e do prazer” (MARCONDES FILHO, 1991, p. 143). Promete-se a felicidade que nunca chega no cenário da cultura que se construiu, mas que também jamais chegará no enredo da sociedade do espetáculo. Em vez disso, a faceira maquinaria vende a pílula para ser feliz, mas como toda panaceia, seu efeito logo passa e é preciso a ela novamente recorrer. Decerto assemelha-se a isso o uso de narcóticos, como as drogas: o breve efeito de felicidade e a fuga da realidade viciam.

Em suma,

A construção da cultura, na forma da sublimação estética [...] exige a revogação da humilhação da pulsão. Mas a preservação de sua dignidade é seriamente abalada quando a indústria cultural afirma acabar com as imposições sociais, mas jamais cumpre o prometido. [...]. O processo de dessublimação repressiva vincula-se prioritariamente com o atendimento às imposições do consumo (ZUIN, 1999, p. 82).

Tal *dessublimação repressiva* (MARCUSE, 1966) diz respeito, desse modo, diretamente ao sentimento incômodo de mal estar anestesiado pela Indústria Cultural justamente pelo fato de tal indústria negar veementemente esse sentimento de vazio que percorre o interior nebuloso dos indivíduos semiformados. Como? Ora, por meio de seus subterfúgios garantidores da “consciência feliz”, a que se refere Marcuse (1966), conquistada por meio da própria Indústria Cultural. Sim, pois “[...] a perda da consciência em razão das liberdades satisfatórias concedidas por uma sociedade sem liberdade favorece uma *consciência feliz* que facilita a aceitação dos malefícios dessa sociedade” (MARCUSE, 1966, p. 85).

Não é difícil encontrar exemplos concretos que ilustrem tal processo de repressão. Alguém que, em não encontrando bons motivos para se sentir feliz em uma sociedade que oferece de antemão respostas a todas as dúvidas por meio do consumo desenfreado, corre à primeira livraria para comprar um livro de autoajuda nada mais está fazendo do que comprar um manual de como alçar voo rumo à felicidade feito sob a autoria de alguém tão mergulhado no lamaçal da Indústria Cultural quanto seu futuro leitor. A Indústria Cultural manda, nas entrelinhas bastante explícitas do livro, que o

indivíduo releve tal vazio existencial – fruto de seu mal estar em um contexto mutilador dos sentimentos e dos desejos humanos – por meio do consumo, uma prática ininterrupta, pois jamais suficiente, que excitará os sentidos de modo frenético e dopará a consciência como que sussurrando ao pé do ouvido: “consume e serás feliz”.

2.3 Indústria Cultural: o *show* da semiformação

Perguntava Kant (1985, p. 112), “vivemos agora em uma época esclarecida [aufgeklärt]’?, a resposta será: ‘não, vivemos em uma época de esclarecimento [‘Aufklärung’]”. A resposta parece ainda ser a mesma nos dias de hoje. A milhas de distância de uma época esclarecida, os homens parecem ter escolhido, porém, o caminho regresso: é, agora, o esquematismo conformista e vazio da Indústria Cultural que permeia os passos dos indivíduos, e é especificamente nesse enredo que uma questão se põe: por que o esquematismo da Indústria Cultural se torna tão forte no momento em que seus produtos se desenvolvem mais do ponto de vista tecnológico? A resposta diz respeito a uma tendência de *virtualização* da vida⁷. O indivíduo sente de forma mais forte que está participando ativamente da construção do mundo, quando o que ocorre, na realidade, é a manipulação dissimulada desse mesmo indivíduo e de seus desejos.

Outro ponto que merece ser destacado é aquele concernente à produção/criação de “necessidades” sumariamente supérfluas prescritas pela Indústria Cultural ou o que Marcondes Filho (1991, p. 144) chama de “indústria do desejo abstrato”. O consumidor – e que fique bem compreendido que para tal Indústria nada mais é o homem do que um consumidor e/ou empregado, visto que, de acordo com Adorno (1987, 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” – passa a ter seu desejo de posse constantemente renovado pelo progresso técnico e científico, naturalizando a dominação ideológica.

De fato, já não há estranhamento quando um jovem diz ao outro que seu celular adquirido há alguns meses já está ultrapassado e é preciso que a compra de um novo aparelho se dê com grande urgência. O olhar curioso e absorto se dá quando, muito pelo contrário, um indivíduo diz não possuir um aparelho celular ou um endereço de correio

⁷ Ao trazer à tona o termo *virtualização* ou *virtual*, é preciso compreender seu significado. Para tanto, recorrer-se-á a Christoph Türcke, autor contemporâneo da Teoria Crítica. Segundo Türcke (2010, p. 46), portanto, o *virtual* remete ao “registro do possível”.

eletrônico (*e-mail*). Este, certamente, passa a desaparecer aos olhos nus dos demais seres humanos.

Não estar conectado, não fazer parte da rede, não publicar e emitir quase que no mesmo ritmo em que se alimenta faz do indivíduo algo próximo de um cadáver vivo. Ora, basta que, trazendo à tona os dizeres de Vaz (2008, p. 201), “lembramos que Horkheimer e Adorno falam de um corpo que permanece um cadáver, mesmo que seja cada vez mais exercitado”. Nem mesmo o lazer e os momentos que deveriam ser destinados ao ócio foram poupados pela lógica avassaladora dessa Indústria. Aliás, “[...] o aumento do lazer, não significa de modo algum liberação no trabalho, nem liberação em um mundo moldado por esse trabalho”, afirma Debord (1997, p. 23).

A lógica da produção do tempo livre está muito próxima à lógica de produção industrial e econômica. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1986, p. 135), “divertir-se significa estar de acordo”, ou seja, a diversão se torna fuga da possibilidade de resistência, da possibilidade de criticar a realidade, ocasionando, por conseguinte, a reprodução da mesma lógica padronizada do trabalho nos momentos de lazer. Inclusive, é essencial que se tenha em mente que “para Adorno, a diversão, procurada pelos pseudo-indivíduos no capitalismo contemporâneo significa não tanto a busca do relaxamento, mas, sim, do esquecimento de qualquer práxis cultural que não seja adequada à lógica da padronização e da dominação”, de acordo com Zuin (1999, p. 04).

Nesse âmbito, a diversão se torna apenas conformismo a tal lógica. Um bom exemplo disso é a metáfora do *homem tomando banho de sol*, de G. Anders⁸ (*apud* Türcke, 2010). Trata-se de um sujeito que, em seu momento de lazer, ocupa todos os seus sentidos simultaneamente, mas de forma extremamente fragmentada e vazia, já que os sentidos trabalham sem qualquer conexão uns com os outros: enquanto o homem bronzeia as costas e saboreia uma goma de mascar, seus olhos leem uma revista e seus ouvidos escutam uma partida esportiva no rádio (TÜRCKE, 2010, p. 42-43). Trata-se de um exemplo nítido da *distração concentrada* insuflada pela Indústria Cultural.

Em outros termos, a *sociedade excitada* – como a nomeia Türcke (2010) –, marcada pela *pressão para emitir*, faz com que os indivíduos tenham uma relação rasa e superficial com as informações (também fragmentadas) a que têm acesso. Em outras palavras, as informações chegam de modo tão avassalador que se torna árduo fixar algum conteúdo. A consequência disso seria a já mencionada *distração concentrada*,

⁸ ANDERS, G. *Die Antiquiertheit des Menschen*. Munique, 1956, p. 57, vol. 1.

algo que remete diretamente ao título desta Seção. Vive-se em uma sociedade que extasia e anestesia, que excita e, logo depois, amortece, que, por fim, concentra e distrai.

Advém de todo esse processo de danificação da cultura o que os autores da Escola de Frankfurt, com destaque para Adorno e Horkheimer, chamaram de semiformação ou, em alemão, *Halbbildung*. Cabe, neste momento, discorrer mais pormenorizadamente acerca desse conceito central para que se compreenda a educação danificada característica da sociedade anestesiada em êxtase. Antes, porém, faz-se imprescindível uma breve, mas essencial consideração acerca do termo: a semiformação pode ser facilmente confundida, em um notório equívoco, com uma formação que se dá pela metade. Trata-se de um erro na medida em que o indivíduo semiformado não chega nem mesmo a ter a formação parcial – e talvez, nesse ponto, a tradução do termo em alemão para o português tenha carregado consigo tal armadilha de significado.

A semiformação (*Halbbildung*) pode ser entendida como um processo de deformação (inclusive da subjetividade, deve-se assinalar). Trata-se da (de)formação de uma consciência coisificada, alienada. Conforme Adorno (2010, p. 25), “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”.

Quando se fala em semiformação – o oposto absoluto de formação (ou *Bildung*) e até mesmo de *Ausbildung* (algo que, em português, pode ser entendido como treinamento, instrução) – tem-se a danificação da experiência formativa. Desse modo, segundo Adorno (2010, p. 09), “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 [...]”.

Uma “formação” – falsa desde seu início – que se apresenta como concludente do processo formativo, a semiformação (ou a ausência de emancipação) não se restringe, porém, ao contexto social, político e econômico do Brasil ou da Alemanha, país natal dos teóricos da Escola de Frankfurt. Muito pelo contrário, trata-se de um problema referente à dificuldade que têm os indivíduos de saírem de sua situação de minoridade e tutela para, enfim, adquirir autonomia que é, antes de qualquer coisa, uma questão mundial, como bem afirma Adorno (2011a).

Mas – pode-se questionar – o que é propriamente *Ausbildung* e *Bildung*, a que tanto se referem os autores da Teoria Crítica? Ora, *Ausbildung* se refere, grosso modo, a algo concernente à instrução, como a educação escolar ou a formação profissional. Certamente não é a formação no sentido de *Bildung*, mas também não se iguala em nenhum termo à danificação da semiformação, visto que “o entendido e experimentado

medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2010, p. 29).

Já *Bildung* diz respeito à formação do ser humano de forma integral e ampla que leva o indivíduo a ser sujeito de si mesmo. Deve-se destacar, contudo, que não é desconhecido de Adorno (2010) que esse orgânico significado de *Bildung* se coloca, de certo modo, deslocado da realidade. Afinal, o ideal da formação não considera as contradições inerentes à trajetória social, como as condições sociais e históricas objetivas. Não se pode esquecer – e não é necessário sequer algum esforço, pois tal esquecimento é negado de todas as formas e em todos os momentos – que a sociedade do espetáculo se consolidou como condição de existência. Assim sendo, nada mais é a semiformação do que o correspondente da Indústria Cultural na dimensão subjetiva, afinal o espírito dessa Indústria é “a semicultura, a identificação” (ADORNO, 2010, p. 19).

Dito de outra maneira, a semiformação é a incapacidade de elaboração das informações difundidas pelos meios de comunicação de massa, mas não fica apenas nisso. Trata-se, como reitera Zuin (2011), do estilhaçamento – assim como o romper de uma parede de vidro – da capacidade de concentração em uma quantidade indefinida de funções particularizadas, em uma construção desconstruída de identidades esfaceladas, de indivíduos pulverizados, famintos e sedentos pelo próximo e mais chocante possível substituto do prazer efetivo, sendo que este, no entanto, nunca vem.

Talvez não fosse exacerbada a assertiva de que o enfraquecimento da memória e, portanto, da capacidade de representação, necessita do estilhaçamento das mediações históricas como pré-condição de sua existência. O arrefecimento do liame histórico estimula o indivíduo semiformado a desconsiderar possíveis incômodos que seriam engendrados por meio da sensibilização diante da dor alheia (ZUIN, 2011, p. 630).

Decerto, nem mais a dor alheia comove ou faz com que o humano do ser venha à tona. Muito pelo contrário, é a frieza diante do outro, é a fortaleza inquebrantável, o sangue frio ao assistir a cenas de assassinatos não mais em filmes de ação, mas em programas televisivos de fim de tarde sem já sentir grande abalo ou comoção que fazem com que o indivíduo busque cada vez mais choques audiovisuais.

Nesse âmbito, McLuhan (2007, p. 62) assinala uma espécie de *hipnotismo*: “o choque produz um embotamento generalizado ou uma sensibilização do limiar da percepção. A vítima parece imune à dor e a outros estímulos”, algo similar com a

“amputação do próprio ser” (p. 62), como destaca o autor em uma alusão a casos extremos de choque, como a perda de um familiar ou um acidente terrível. Em outros termos e utilizando-se novamente das palavras de Türcke (2010, p. 68), pode-se dizer que “o bombardeio audiovisual faz os sentidos ficarem dormentes”, delineando essa anestesia a que o título da presente Seção se refere.

Questiona Fargier (1993, p. 236): “poeira nos olhos, este desequilíbrio? Sim, mas como um disparo que explode entre e no interior de cada imagem. E cujo ruído proíbe que harmonizemos aquilo que se dá como estilhaços (de uma vida, de uma arte, de um mundo, de uma alma)”.

Nenhuma imagem fica intacta. Todas voam em estilhaços. Cisão perpendicular, quadro superposto como um esconderijo, grade filtragem, flicagem, tremor, rebarba, estroboscopia, remanência: tantos processos de superexposição, de superimposição. Uma imagem é sempre parasitada por uma ou várias outras: o resultado é confuso (FARGIER, 1993, p. 232).

Contudo, não se limitam tais choques a cenas rápidas, cortes inesperados, informações instantâneas, rasas e fragmentadas. Há também o “acostumar-se” a ver cenas chocantes, escândalos políticos, corrupções ofensivas, assassinatos a sangue frio. Não basta apenas assistir ao acidente dos patinadores artísticos, é preciso ver com todos os detalhes o sangue escorrer do rosto em prantos da patinadora. Não é mais suficiente saber que está havendo um sequestro em que a vítima é uma ex-namorada. Agora, é preciso acompanhar de perto e ao vivo o desenrolar da trama policial, desde o início das negociações até os tiros e a chegada da ambulância, levando as vítimas para o hospital⁹. Como salienta Zuin (2008b), os produtos da Indústria Cultural trazem algo que os une:

A presença da ânsia, da volúpia pelo choque. Não basta mais concluir que os indivíduos consomem esses produtos e se habitua com os choques a que masoquicamente se submetem: o fato é que eles *procuram* compulsivamente o contato com situações-limite que quase tocam a morte e que os façam lembrar-se de que estão vivos (ZUIN, 2008b, p. 55).

⁹ Neste parágrafo, remete-se a dois casos bastante divulgados pela mídia. O primeiro deles se refere ao acidente de dois patinadores canadenses – Jessica Dube e Bryce Davison. Durante uma competição de patinação artística no gelo nos Estados Unidos em 2007, um movimento inexistente fez com que a lâmina dos patins de Davison acertasse o rosto de sua companheira. Televisando a competição em tempo real, a emissora americana não se furtou em mostrar, em *close caption*, o rosto ensanguentado de Jessica, que chorava esperando pelo auxílio médico. Já o segundo caso remete ao sequestro da jovem Eloá e de sua amiga Nayara pelo ex-namorado daquela em Santo André (SP). Após 100 horas de negociações, muitas delas transmitidas ao vivo por emissoras brasileiras, as duas jovens foram baleadas, ocorrendo o falecimento de Eloá. Tudo mostrado ao vivo, em cores e sem cortes. Como assinala Türcke (2010), “desde o momento em que reféns são entrevistados ao vivo, enquanto seus sequestradores apontam um revólver para a sua cabeça ou desde quando as lágrimas, os gritos e balbucios de feridos de morte ou em estado de choque começaram a penetrar *live* as salas de estar, não se entrevistam, é verdade, cadáveres, mas sim pessoas fadadas a morrer e à beira da morte (TÜRCKE, 2010, p. 13).

É preciso que o indivíduo, anestesiado pelo antigo choque, seja acordado com um novo susto, algo que ao menos ameace tocar em sua ferida cicatrizada. Se a morte foi um dia chocante e abriu uma ferida, a grossa e pesada casca que ali se formou já não permite mais que a sensação emergja por um motivo qualquer. Agora, para que um sentido humano seja acionado, é preciso que o choque seja rijo o suficiente para fazê-lo, sabendo-se que a próxima sensação apenas ocorrerá mediante algo ainda mais chocante e extasiante. A anestesia, o entorpecimento são tão fortes que para sentir é preciso que o abalo seja cada vez mais estrondoso.

E é exatamente a partir dessa situação que se consoma de forma magnificente o empedernir-se dos indivíduos. Dito de outra forma, a frivolidade e a ausência de sensibilidade perante algo ou alguém vão se consolidando de maneira assustadora. Chega-se a questionar a um recém-acidentado se o carro sofreu muitos danos sem sequer se dar conta de que a primeira e talvez única pergunta, já que a mais importante de fato, seria acerca de sua saúde e de possíveis ferimentos. Certamente, mas não sem pesar, pode-se afirmar que:

O homem da multidão representa alguém que se habituou tanto aos choques físicos quanto aos do espírito. Ele não se irrita mais com as cotoveladas que leva nas ruas apinhadas de gente justamente porque, ao recebê-las, sente-se no direito de revidá-las, como se houvesse um acordo tácito entre os agressores que são também agredidos (ZUIN, 2008b, p. 54).

Há também nesse contexto o horror do vácuo, do vazio (*horror vacui*, conceito discutido por Türrcke, 2010): o pavor de, ao fim do turbulento expediente de trabalho, se encontrar com seu próprio ser. O indivíduo, tão acostumado a estar ocupado, vê-se incapaz de olhar para dentro de si. Talvez daí venha também a ausência de lazer enquanto ócio propriamente dito. A simples chance de, ao nada fazer, iniciar um diálogo consigo mesmo, atordoa um *eu* desfigurado que, decerto, não quer se ver, pois sua imagem não o agradará. Sabe-se que algo vai mal, mas evita-se a todo custo o confronto com o horror. Tem-se, por assim dizer, o pavor de se deparar com o horror do vazio a que se converteu o ser humano. Trata-se do medo de, ao tentar conversar com seu *eu*, nada encontrar além de um gélido vácuo e de um gutural eco. Como resume Lopes (2013, p. 61), “*tem alguém aí?*” – pergunta uma voz trêmula. “*Tem alguém aí?*” – repete a mesma voz trêmula. E a constatação do que já se sabia: não tem ninguém ali”.

É no *horror vacui* descrito por TÜRCKE (2010), é na vontade de fazer parte – apesar de estar claro que nem todos serão os escolhidos, que não se garante a conquista de amores por meio da compra de um chocolate –, de ser percebido como alguém que também é, que também está *ali* (para fazer analogias diretas com TÜRCKE, 2010), que se faz possível compreender que o homem simplesmente foge das possibilidades de se reencontrar consigo mesmo. “O mentiroso mentiu para si mesmo. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não-vivo” (DEBORD, 1997, p. 13).

Ora, retomando o incrível – pois deveras significativo para tal contexto – exemplo de Anders¹⁰ (*apud* TÜRCKE, 2010) do *homem tomando banho de sol*, já descrito anteriormente nesta Seção, vem à tona inúmeros momentos em que o que predomina é a fragmentação dos sentidos. Em uma mera ocupação compulsiva de todos os sentidos, sem qualquer possibilidade de existência da razão perceptiva, foge-se de toda e qualquer chance de reflexão e o vazio da própria existência é o horizonte a ser contemplado. “É tão cômodo ser menor”, lamentava Kant (1985, p. 100), aturdido pela possibilidade sombria de que o homem continuasse em sua menoridade por falta de coragem e disposição para alcançar o esclarecimento.

O homem, idílica, natural e ironicamente apresentado por Anders que se banha no sol, tem pavor de se deparar com quaisquer situações que estimulem a possibilidade de um reecontro consigo mesmo. Trata-se de um eu “integrado” por meio de unidades sensoriais multifacetadas que dificilmente se relacionam entre si. A ocupação compulsiva de todos os seus sentidos amaina seu desespero interior de ter que refletir sobre o vazio de sua própria existência (ZUIN, 2011, p. 631).

Parece haver, nesse sentido, uma busca ferrenha do próprio homem em se tornar nada mais do que um comercial publicitário de sua própria pessoa, algo fortalecido pela Indústria Cultural. Trata-se, segundo Zuin (2011, p. 631), do “desejo de se tornar também uma marca, uma propaganda de si próprio, desejo esse que é insuflado pela indústria cultural hodierna, recrudescer tanto o poder do preconceito delirante”. Desse modo, os diferentes são sumariamente excluídos, exilados, enquanto, paralelamente, as dores reprimidas são vingadas de modo masoquista, levando os indivíduos a degraus cada vez mais próximos da repetição de barbáries, como o nazismo.

¹⁰ ANDERS, G. *Die Antiquierheit des Menschen*. Munique, 1956, p. 57, vol. 1.

Como já foi posto, no contato com os produtos da Indústria Cultural, há uma sensação (advinda dos estímulos audiovisuais) de consumação do prazer efetivo, quando, na verdade, trata-se apenas do prazer preliminar (ou pré-prazer), que difere do prazer final, o qual, de acordo com Freud (1989, p. 198), “é o de intensidade mais elevada e difere dos anteriores por seu mecanismo. É inteiramente provocado pela descarga: em sua totalidade, é um prazer de satisfação, e com ele se extingue temporariamente a tensão da libido”.

O perigo de tal confusão entre prazer preliminar e prazer final decorre do fato de que as situações prazerosas inflacionadas pela publicidade, por exemplo, se confundem de fato com a satisfação de desejos e com o cumprimento de promessas, uma vez que, como assinala Zuin (1999, p. 111), “o pré-prazer não se limita a ser o antecedente do prazer, mas, sim, o seu ‘real’ substituto”. Nesse ínterim, o que se dá é aquilo a que Theodor Adorno denominou *pseudoprazer* (ou, novamente, o pré-prazer de Freud). As pessoas se sujeitam a uma lógica em que

Repetem, até a exaustão, a mesma fórmula, o *sempre igual* com rosto de novidade, premissa fundamental da indústria cultural, na forma de promessas que nunca podem ser cumpridas, configurando o que Adorno chamaria de *pseudoprazer*. [...]. Essencial nessa lógica é a promessa do curto prazo e dos resultados certos, seguros, claros: duas semanas para perder celulite, oito semanas para perder doze quilos, menos de um mês para dois centímetros de barriga ou de culote, e assim por diante (VAZ, 2008, p. 204).

Em suma, Adorno e Horkheimer (1986, p. 131) destacam que há uma ilusão de que os desejos possam ser realizados no aqui e no agora, mas a Indústria Cultural “apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo”. Não cabe, entretanto, acreditar na ingenuidade dos sujeitos perante tal processo. Mesmo sabendo que o prazer não será realizado, não se encontra outra alternativa e o indivíduo se prende aos produtos da Indústria Cultural, procurando, conseqüentemente, estímulos audiovisuais cada vez mais fortes.

A idéia de que o mundo quer ser enganado tornou-se mais verdadeira do que, sem dúvida, jamais pretendeu ser. Não somente os homens caem no logro, como se diz, desde que isso lhes dê uma satisfação por mais fugaz que seja, como também desejam essa impostura que eles próprios entrevêm; esforçam-se por fecharem os olhos e aprovam, numa espécie de autodesprezo, aquilo que lhes ocorre e do qual sabem porque é fabricado. Sem o confessar, pressentem que suas vidas se lhes tornam intoleráveis tão logo não mais se agarrem a satisfações que, na realidade, não o são (ADORNO, 1987, p. 292).

Esse comportamento mimético (*mimesis compulsiva*), isto é, um comportamento de identificação a qualquer custo, reduz, com efeito, a personalidade e a vida a uma total assepsia. Extinguem-se os elementos que fazem das pessoas seres humanos. Trata-se de algo que poderia levar o ser humano a refletir sobre os motivos de haver tanta resistência em se tornar indivíduo, em refletir sobre a realidade imposta pela Indústria Cultural e, de modo inverso, tanta facilidade em se submeter aos *slogans* e *clichês* dessa Indústria. Todavia, perdura aquela falsa ideia de que os desejos podem ser realizados. Na ascensão do capitalismo, há a promessa de que qualquer ser humano pode atingir seus sonhos quando, na verdade,

Só um pode tirar a sorte grande, 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 (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 136).

Tal afirmação remete a programas de televisão como o *reality show Big Brother*, transmitido anualmente no Brasil desde 2002 pela Rede Globo de Televisão. Trata-se de um programa em que pessoas comuns são selecionadas por meio do envio de vídeos contendo seu perfil, suas características etc. Nas palavras de Sibilia (2008, p. 243), “na seleção dos candidatos para a sétima edição do programa Big Brother Brasil, por exemplo, a disputa foi cem vezes mais acirrada que no cobiçado vestibular para estudar medicina das melhores universidades do país”.

Apesar dos milhares de vídeos enviados, o número reduzido de participantes selecionados faz com que ocorra exatamente o que Adorno e Horkheimer (1986) resumiram no excerto acima: ainda que nem todos tenham a promessa cumprida pela Indústria Cultural, a identificação com o participante mais parecido consigo ocorre, destacando-se novamente a *mimesis compulsiva*. Em um diálogo com Debord (1997), pode-se assinalar que embora o desejo “unifique” as pessoas (que, por sua vez, acreditam estar tendo desejos únicos e individuais), são poucos os eleitos que poderão ter seus sonhos realizados, havendo, portanto, uma verdadeira separação. Para o autor, “a unificação que realiza é tão-somente a linguagem oficial da separação generalizada” (p. 14). Dito ainda de outra forma, “o espetáculo é a realização técnica do exílio, para o além, das potencialidades do homem; a cisão consumada no interior do homem” (DEBORD, 1997, p. 19).

Assim, novamente se coloca presente o embate paradoxal entre unificação e separação, posta por Debord (1997). Mas não se finda aí a questão da cisão do humano do ser. A própria integração – geralmente ilusória – vem acompanhada de uma padronização dos indivíduos, ou seja, a integração é causa da produção em série de sujeitos visivelmente semelhantes. Acredita-se ser alguém único e especial pela posse de um celular da mais famosa marca norte-americana. Porém, ocorre que são milhares – talvez milhões – de pessoas que assim pensam, ou melhor, que assim são levadas (leia-se manipuladas) a pensar.

A tendência pela qual a progressiva integração dos homens é acompanhada por uma adaptação cada vez mais perfeita e completa dos mesmos ao sistema, formando os homens conforme a lógica da adaptação e convertendo-os propriamente em cópias microcósmicas do todo (ADORNO, 2008, p. 124).

Trata-se da produção de cópias. Todos querem adquirir o mesmo aparelho celular, apesar de acreditarem, no entanto, que aquele aparelho (e, mais do que isso, que aquela marca) será o diferencial em seu *status*, que portar aquele aparelho garantirá uma visibilidade diferenciada. O aparelho, desejo pessoal (quer que se acredite), no entanto, é desejo de tantos e tantos outros. E, aí está o grande perigo: o diferente, aquele que por algum motivo, seja financeiro, seja por gosto variado, não o possua, é sumariamente marginalizado, posto de lado.

Mas, retomando-se o exemplo do *Big Brother Brasil* (e que não se pense que tal lógica é inerente apenas a esse programa, já que a televisão de hoje está repleta de *reality shows* e outros programas que visam somente a aparência, os quinze minutos de fama, afinal, como salienta, com pesar, Türcke (2010, p. 53), “mesmo na fofoca, fica-se em evidência”), o qual, segundo Türcke (2010, p. 56), “marca um novo grau na compulsão para emitir (*Sendzwang*)”, pode-se ressaltar com mais pormenores a força emblemática de cada participante em se tornar visível, em fazer de si mesmo um *show* à parte, que se destaque e que, quem sabe, após o final do *reality*, ganhe um papel em alguma novela. Talvez exatamente por isso – ou seja, pela vontade dos participantes em se estabelecerem no pós-programa – que a emissora tenha de ter, a cada edição, ideias novas, excêntricas e surpreendentes, que chamem a atenção do público de modo mais chocante, mais intenso.

Tenta-se a qualquer preço romper com a rotina pacata que aos poucos vai se instaurando na convivência entre os participantes do *Big Brother*. É preciso, com total

sagacidade, criar elementos que façam com que as pessoas briguem entre si, que cheguem a limites humanos, que causem polêmicas. Afinal, “já se trabalha com a ideia de trancafiar pessoas em um espaço mais exíguo e mantê-las em condições de maior privação [...]. À luz disso, o *Big Brother* dá a impressão de ser um palco de ensaio para jogos de gladiadores ainda imprevisíveis” (TÜRCKE, 2010, p. 56).

Bem, que produto patrocinaria um programa que não causasse sensações? E como se manteria em horário nobre e com alta audiência um programa que não trouxesse choques audiovisuais e imagens melindrosas aos espectadores? O *reality* em questão já se tornou uma marca, certamente. Não é raro que seus ex-participantes sejam chamados de “Fulano ex-BBB” quando surgem notas sobre suas aparições em programas de fofoca sobre celebridades.

Nesse contexto, pode-se novamente ressaltar a relação intrínseca entre a publicidade e a Indústria Cultural, visto que a logomarca se torna fator decisivo, transcendendo o próprio produto. Decerto, o produto tem de ser cada vez mais propagandeado (em uma real autorreferência), já que o que a publicidade “[...] vende é o universo circundante da *mercadoria*, o mundo no qual ela se insere, nas relações sociais que ‘ela’ promove”, como expõe Marcondes Filho (1991, p. 150).

A linguagem também se torna vítima deste nefasto processo, uma vez que as palavras vão se transformando em meros *slogans* e, com isso, se tornam impenetráveis. Em resumo, apesar de essencial para o processo de humanização, o jogo de palavras vai sendo sumariamente esvaziado, já que “a linguagem e os gestos dos ouvintes e espectadores [...] estão impregnados mais fortemente do que nunca pelos esquemas da indústria cultural” (ADORNO E HORKHEIMER, 1986, p. 156).

Karl Kraus, ilustre pensador austríaco do século XIX, costumava dizer algo como: “quanto mais perto chegamos das palavras, para mais longe elas remetem nosso olhar”. Como pensar tal afirmação em um contexto de ausência de caráter reflexivo quando se fala ou escreve? As palavras, que, decerto, levariam à imaginação, ao aparecimento de outros significados, ficam, pelo contrário, enclausuradas em *slogans* monossilábicos e repetitivos, vazios de significado, que dirá de possibilidade reflexiva.

Fica-se preso, no contexto da Indústria Cultural, ao significado imediato das palavras em uma tenebrosa pauperização de raciocínios, por vezes, congelados. A expressão “*tipo assim*”, marca de um tempo e de uma cultura, utilizada como ponto final, como exclamação, como vírgula, como interrogação, faz de conversas cotidianas irrisórias repetições de um clichê que nada acrescenta e que não contempla significado

algum. Trata-se de uma linguagem de exemplos coisificada, empobrecida. Debord (1997, p. 15) bem resume tal processo de pauperização quando afirma que “a linguagem do espetáculo é constituída de *sinais* da produção reinante, que são ao mesmo tempo a finalidade última dessa produção”.

Em resumo,

O efeito de conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um anti-iluminismo (anti-*Aufklärung*); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a *Aufklärung*, a saber a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente (ADORNO, 1987, p. 295).

O que diz Adorno (1987) está intimamente relacionando o processo semiformativo com os indutos da Indústria Cultural. Une-se – em perigo iminente de proliferação descontrolada – o veneno com a anestesia. Os sentidos adormecem e pouco ou quase nada sentem da crueldade advinda da Indústria Cultural que, mexendo no delicado ramo dos desejos humanos, insufla incontinentemente a vontade de ser feliz por meio dos subterfúgios do consumismo. Beirando o lamaçal sem fundo da semiformação, o indivíduo agarra-se com unhas e dentes ao último pedaço de terra que lhe *parece* haver, o consumismo desenfreado.

2.4 Espectáculo sem atores: o palco vazio da educação danificada

De modo geral, pode-se dizer que a vida na sociedade contemporânea se tornou um grande espetáculo (DEBORD, 1997). E o que quer induzir na sociedade um programa de forte audiência transmitido nacionalmente aos domingos à noite com o sugestivo nome de *Fantástico, o show da vida*¹¹? A vida é um show e tudo está ocorrendo de forma justa e ordenada, quer a Indústria Cultural que acreditem os seres humanos já embebidos e embriagados por uma lógica mentirosa e controladora. Decorre, no entanto, que “a satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia”, assinala Adorno (1987, p. 294-295).

¹¹ Referência a programa exibido semanalmente, aos domingos à noite, na Rede Globo de Televisão. O sugestivo nome do programa, que é parte da grade de programação da emissora desde 1973, faz menção à palavra *show*, delineando o que se deve esperar da vida, em uma publicidade notoriamente endossadora da espetacularização da vida e cúmplice explícita da Indústria Cultural.

Ora, já diziam Adorno e Horkheimer (2006, p. 21) que “o despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como o princípio de todas as relações”. Vem à tona, nesse âmbito a premente necessidade do esclarecimento: “Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [‘Aufklärung’]” (KANT, 1985, p. 100).

Mas o que se vê, novamente postulando, não é bem uma sociedade esclarecida. Para Debord (1997), a situação em que se encontram os indivíduos converte, com efeito, para a chamada *sociedade do espetáculo*, marcada pela separação e pela unificação. Paradoxal? Sim, mas concernente com a lógica da Indústria Cultural, segundo a qual a vida humana se torna aparência de si mesma por meio, sobretudo, do virtual. Dito de outra forma, o espetáculo se põe como negação da vida e a aparência como a imagem espetacular do indivíduo. Oculta-se, porém, que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14). Todavia, tal fato fica mascarado pelo *monopólio da aparência*.

Considerado de acordo com seus próprios termos, o espetáculo é a *afirmação* da aparência e a afirmação de toda vida humana – isto é, social – como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo o descobre como a *negação* visível da vida; como negação da vida que se tornou visível (DEBORD, 1997, p. 16).

Saltamos, como bem colocam Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) – em contraste com a latente e vertiginosa queda no que diz respeito à qualidade das relações interpessoais diretas –, de uma sociedade que buscava disciplinar a qualquer custo por intermédio da observação constante de sujeitos que com tal abuso não concordavam – a *sociedade disciplinar*, tão bem traduzida por Foucault (1987) – para um contexto social pautado tão somente na performance, delineando aquilo que Deleuze (1992) chamou e descreveu como a *sociedade do controle* com a pungente diferença de que o indivíduo, agora, quer ser observado em tentativas vulgares e vazias de ser percebido como única forma encontrada para, de fato, ser alguém (TÜRCKE, 2010). Esse ponto é importante quando se tem em voga as mudanças sofridas pela Indústria Cultural ao longo de instáveis períodos como esse de passagem de um enredo social que buscava a privacidade ao contexto de luta premente pelo ser visto.

O *modus operandi* dessa indústria da cultura caminha em adequação osmótica à sociedade na qual está inscrita e, de modo ainda mais intenso, chega mesmo a determiná-la em alguns aspectos. O exemplo do chocolate Batom, posto no início desta

Seção, é de extrema relevância na compreensão dessa relação entre Indústria Cultural ontem e hoje. Se antes a publicidade era feita escancarando o produto no rosto do consumidor e ordenando, literalmente, que o mesmo comprasse o chocolate (“compre Batom”), a mudança dessa sociedade que disciplina a qualquer custo para uma sociedade performática implica que a publicidade para a venda do chocolate ou quaisquer outros produtos seja revista e redefinida. Agora, algo muito mais sutil é mostrado com cuidado estético ao consumidor. Em vez de obrigá-lo a comprar o doce com verbos imperativos, faz-se uso de situações em reclames comerciais nas quais meninos que comem o chocolate se tornam populares entre os colegas de escola e adorados pelas garotas, isto é, alguém que alcançou o sucesso e, portanto, goza de invejável performance na sociedade.

Nesse emaranhado enredo, uma questão se torna essencial: se antes a revolta do indivíduo se dava diante da manipulação publicitária imperativa explícita, agora, algo de muito mais dissimulado e perigoso impede que o indivíduo sequer perceba que está sendo impelido a comprar tal ou qual produto. Trata-se de uma sociedade do espetáculo, a qual:

[...] não deve ser exposta a ataques, porque é frágil; e já não é atacável por ser perfeita como nenhuma outra sociedade o foi. É uma sociedade frágil porque tem grande dificuldade para dominar sua perigosa expansão tecnológica. Mas é a sociedade perfeita para ser governada; a prova disso é que todos os que aspiram o governo querem governar essa sociedade, com os mesmos procedimentos, e mantê-la quase exatamente como ela é (DEBORD, 1997, p. 182).

A sociedade contemporânea é marcada, portanto, pela robusta ausência de tato entre as pessoas, pois, na sociedade das aparências, as relações se dão exatamente entre aparências e não entre seres humanos, sendo tudo isto rijamente insuflado pela Indústria Cultural. Produz-se, assim, a incomunicabilidade, sendo a sociedade do espetáculo o contrário absoluto do diálogo. Sim, pois “do automóvel à televisão, todos os *bens selecionados* pelo sistema espetacular são também suas armas para o reforço constante das condições de isolamento das ‘multidões solitárias’”, afirma Debord (1997, p. 23).

Mas – pode-se questionar – o que seria a espetacularização de si mesmo? De que forma esse processo se realizaria? Ora, a revolução microeletrônica tem papel central no processo de monopolização da aparência e virtualização das relações. Além disso, a aproximação entre os produtos da Indústria Cultural e a lógica da publicidade também exercem papel substancial nesse processo:

Na medida em que a propaganda se torna a ação comunicativa por excelência, supera a finalidade de venda, à qual exclusivamente serve, tornando-se autorreferencial. [...]. Quando o comercial se transforma na ação comunicativa por excelência, ele passa a ser equivalente à presença social (TÜRCKE, 2010, p. 37).

Chega-se, então, à grande transformação da Indústria Cultural: a presença social passa a ser confirmada por meio da propaganda (espetacular, agressiva, sensacional) de si mesmo. Bem, isso fica nítido quando se compreende o que postula Adorno (1987, p. 294): “o sistema da indústria cultural reorienta as massas, não permite quase a evasão e impõe sem cessar os esquemas de seu comportamento”.

O comportamento a que se refere Adorno (1987) certamente não é o mesmo da época em que escreveu tal excerto, porém, é impressionante notar o quão atual se mostra a obra do teórico da Escola de Frankfurt. O que impera na atual sociedade da exibição de si mesmo é uma lógica de comportamento que beira a autopromoção. Não há graça, não há audiência se o que é mostrado não tem um quê de espetacular. Obviamente, não basta mostrar a si mesmo fazendo algo cotidiano; o comportamento inusitado que se busca é aquele que faz da intimidade um espetáculo no qual as cortinas jamais se fecham. Segundo Sibilia (2008, p. 111), “tendências exibicionistas e performáticas alimentam a procura de um efeito: o reconhecimento nos olhos alheios e, sobretudo, o cobiçado troféu de ser *visto*. Cada vez mais, é preciso *aparecer* para *ser*”.

Nesse enredo, pode-se dizer que as redes sociais e diversas outras tecnologias digitais pegam carona nessa lógica, isto é, a busca pelo tornar-se visível, a tentativa de fazer propaganda de si mesmo ganha espaço, definindo o que Türcke (2010) chama de *ser é ser percebido* e que tem íntima relação com o narcisismo freudiano.

Para Freud (1976, 2010b), o narcisismo não poderia ser considerado como uma perversão. Tal interpretação ficaria restrita a P. Näcke em suas descrições clínicas, mas não seria referendada pela Psicanálise freudiana. Tratar-se-ia, portanto, do “complemento libidinal do egoísmo do instinto de autoconservação [...]” (FREUD, 2010b, p. 15), ou seja, algo próximo de uma auto-satisfação. Pode-se dizer, desse modo, que o indivíduo

Não quer se privar da perfeição narcísica de sua infância, e se não pôde mantê-la, perturbado por admoestações durante seu desenvolvimento e tenso seu juízo despertado, procura readquiri-la na forma nova do ideal do Eu. O que ele projeta diante de si como seu ideal é o substituto para o narcisismo perdido da infância, na qual ele era seu próprio ideal (FREUD, 2010b, p. 40).

Surge, nesse momento, uma questão importante: como uma cultura narcísica se afirma dentro de uma sociedade do espetáculo, do *show* que, além disso, apaga sua memória (para Adorno (2011e), em seu instigante “*O que significa elaborar o passado*”, um dos grandes problemas da danificação do *eu* seria propriamente essa negligência no que diz respeito à elaboração do passado. Não havendo confronto com o que houve, não se questiona, não se reflete, não se pensa sobre o que há e sobre o que haverá)? Bem, certamente a resposta para tal pergunta remete a uma entrega cega de um *eu* debilitado e enfraquecido a uma situação de conforto, ainda que também de conformismo. Decorre disso, porém, que o narcisista não consegue se colocar no lugar do outro e, com isso, não mais respeita a diferença, assumindo-se, por conseguinte, a possibilidade de práticas despóticas, bárbaras no sentido mais fascista da palavra. Afinal, como confirma Adorno (2011e, p. 48), “[...] o verdadeiro anti-semita é definido pela completa incapacidade de fazer experiências por ser inteiramente inacessível”.

Parece ser importante, nesse sentido, que o mito de Narciso seja esmiuçado para que se obtenha uma compreensão aprofundada do narcisismo desenfreado que inviabiliza o acesso por completo ao indivíduo, o qual por sua vez, encontra-se quase que hipnotizado. Desse modo, deve-se salientar que:

O mito grego de *Narciso* está diretamente ligado a um fato da experiência humana, como a própria palavra *Narciso* indica. Ela vem da palavra grega *narcosis*, entorpecimento. O jovem narciso tomou seu próprio reflexo na água por outra pessoa. A extensão de si mesmo pelo espelho embotou suas percepções até que ele se tornou o servomecanismo de sua própria imagem prolongada ou repetida. A ninfa Eco tentou conquistar seu amor por meio de fragmentos de sua própria fala, mas em vão. Ele estava sonado. Havia-se adaptado à extensão de si mesmo e tornara-se um sistema fechado (MCLUHAN, 2007, p. 59).

Ora, diante de um cenário social que endossa o espetáculo e no qual novas tecnologias, com destaque absoluto para a *internet*, permitem que indivíduos comuns se coloquem em evidência, ganhando visibilidade quase que imediata, o ato de aderir ao *show* de si mesmo vai se mostrando cada vez mais iminente e desejado. Dessa forma, a presença social dos indivíduos vai sendo marcada pelo fato de estarem expostos midiaticamente ou não, visto que “por todos os lados, a presença corporal produz um efeito pálido e apagado em comparação com a midiática” (TÜRCKE, 2010, p.41). Dito de outra forma, afirma Sibilia (2008, p. 112), baseando-se em Guy Debord: “nesse monopólio da aparência, tudo o que ficar do lado de fora simplesmente não é”.

Outro fator inerente a essa lógica é a *compulsão à ocupação* (TÜRCKE, 2010). Fantin e Rivoltella (2010) enfatizam o desafio de desenvolver várias habilidades concomitantemente, algo que é quase que imposto aos jovens na atualidade. Realmente, é mais do que comum nos dias de hoje que um jovem assista à televisão no mesmo cômodo em que navega por *sites* na *internet*, realiza seus trabalhos universitários e, sempre com o celular em mãos, envia torpedos para amigos. Trata-se, com efeito, de

[...] uma atenção diluída, deslocando-se de um objeto a outro superficialmente, segundo uma descontinuidade que é inimiga da reflexão e do aprofundamento. É difícil dar atenção exclusiva a qualquer coisa ou a qualquer um: muitas telas nos envolvem e somos protagonistas de muitos circuitos comunicativos paralelos (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, p. 03).

Aqui seria possível retomar a metáfora de Anders¹² (*apud* Türcke, 2010) do *homem tomando banho de sol*. Como exemplo do indivíduo fragmentado, está aí também presente o elemento de uma ocupação desenfreada e do *horror vacui*. Trata-se de algo não muito distante àquilo que postulam as redes sociais:

A compulsão à ocupação é especificada em uma compulsão à emissão. Ela transforma-se, entretanto, em uma forma vital de expressão. Emitir quer dizer tornar-se percebido: ser. Não emitir é equivalente a não ser – não apenas sentir o *horror vacui* da ociosidade, mas ser tomado da sensação de simplesmente não existir. Não mais apenas: “há um vácuo em mim”, porém “sou um vácuo” – de forma alguma aí (TÜRCKE, 2010, p. 44-45).

Tal fuga de si mesmo demonstra que o vício em estar sempre conectado, plugado, em contato com outros computadores em lugar de outras pessoas tem muito a ver também com um medo de estar só, com a pertinaz “fuga do silêncio”, como sublinham Fantin e Rivoltella (2010, p. 03).

Em uma sociedade em que cada vez mais a solidariedade vai sendo substituída pelo egoísmo e pelo individual narcísico, com todo o sentido freudiano de autossuficiência, buscam-se formas de estar, de certa forma, presente. Ora, é possível pensar que “essa ambição de fazer do próprio eu um espetáculo pode ser também uma tentativa mais ou menos desesperada de satisfazer um velho desejo humano, demasiadamente humano: afugentar os fantasmas da solidão” (SIBILIA, 2008, p. 262).

Nesse sentido, novamente se faz possível pensar em uma anestesia visceral do humano do ser: viciado no contato com a máquina, que substitui o contato com o outro

¹² ANDERS, G. *Die Antiquiertheit des Menschen*. Munique, 1956, p. 57, vol. 1.

ser humano, o indivíduo se contenta com as falsas promessas da Indústria Cultural. Decorre que, de acordo com o que assinala Ramos (2008, p. 83), “o gozo e o prazer compulsivos encontrados no consumismo devem, no entanto, ser compreendidos como defesa do particular diante do encontro insuportável com sua realidade material [...]”.

Certamente, está aí impressa a tintas fortes a incapacidade humana em lidar com a solidão extrema em uma sociedade altamente conectada. Novamente se pode chamar a atenção para a formação cada vez mais significativa de multidões solitárias, que assenta um mundo globalizado, quase que sem fronteiras em que, no entanto, pessoas de uma mesma casa se comunicam via *internet*, mal se encontram na hora das refeições, passam horas a fio trancadas, sozinhas, em seus quartos altamente equipados com televisão, aparelho de som, computador e celular. Desse modo, fica fácil compreender que a própria sociedade estimula, sem rédeas, mas com violência, esse isolamento. Há conexão, mas não há contato. Trata-se da sociedade que vê tudo, mas não enxerga ninguém.

Assim, o indivíduo adormece embalado pelos reclames propagandísticos ou pelas trilhas sonoras de filmes de sucesso, gasta dinheiro e se atola em dívidas para possuir o carro da moda ou o tênis de marca. Busca, a qualquer preço, estar conectado a algo ou a alguém, promessa esta que a Indústria Cultural insufla, mas não cumpre. Excitados, homens e mulheres mergulham em um oceano de asseguarações, mas se afogam em frustrações.

Há pessoas que, sozinhas, precisam da televisão ligada para se sentirem acompanhadas; outras não conseguem dormir sem estar na frente de uma TV ligada; é o estímulo que conta, como se houvesse uma dependência orgânica, um vício. O vício de ficar à frente da TV pede outros prazeres automáticos e repetitivos como o gesto de ficar pondo algo à boca. Anestesiados pela imagem e pelo som, somos capazes de comer pacotes inteiros de porcarias sem perceber. São estímulos e gestos ritualizados e fragmentários de satisfação instantânea (RAMOS, 2008, p. 92).

Essa necessidade de viver no ritmo da maquinaria, como bem afirma Ramos (2008), denota, por conseguinte, a busca pelo *estar aí*. Relembrando Türcke (2010) e o central conceito de *ser é ser percebido*, é imprescindível salientar que o mesmo indivíduo que não quer estar só e se contenta com o som da televisão ligada para finalmente adormecer, é também aquele que pelo medo de ser sumariamente substituído ou esquecido, não deixa de se afirmar para estar sempre presente. Ora, “o pavor de se sentir substituível, numa cultura que tende a descartar e espetacularizar tudo, recrudescer

o desejo de impressionar daquele que se aflige em ter de provar a própria existência” (ZUIN, 2008b, p. 61). O *estar vivo*, na sociedade anestesiada ou feita de indivíduos amortecidos, como diria TÜRCKE (2010, p. 43-44), a qual, contraditoriamente, vive em êxtase absoluto, implica em produção constante de emissões sobre si mesmo.

Quem não emite não *é*, ou seja, ele pode estar tão vivo quanto possível, ter os melhores parâmetros sanguíneos e o melhor caráter; midiaticamente está morto. E a ilusão midiática, que o faz parecer morto, é irradiada, por sua vez, como se representasse a vida plena, embora seja feita de *pixels* mortos (TÜRCKE, 2010, p. 46).

Assim, remete-se novamente a um conceito de TÜRCKE (2010), a saber, o de *compulsão à emissão*. Porém, não basta somente emitir (assim como no *reality show Big Brother Brasil*, no qual não é mais suficiente que seja mostrado o dia-a-dia rotineiro e monótono dos participantes): agora, algo de sensacional deve ser publicado para que chame a atenção das demais pessoas, tornando-se mister a busca desenfreada pela sensação – *sensation seeking* (TÜRCKE, 2010). Ocorre que os indivíduos são estimulados de modo tão voraz pelos choques audiovisuais que acabam por se acostumar a essa situação. Nas palavras de TÜRCKE (2010, p. 72), “as sensações audiovisuais fascinam. [...]. Mas também frustram. Mantêm o sensacional, que tornam próximo, à distância. São o seu substituto. Assim, dão origem à exigência de *mais* substitutos e de *mais do que* substitutos”. Como consequência, os estímulos têm de ser cada vez mais agressivos para produzir nas pessoas alguma sensação, em um processo de extrema *dessensibilização* humana, como foi visto anteriormente. Nada mais do que “o resultado da mentira de que o pré-prazer não sublimado não iria sofrer qualquer tipo de recalque durante a fruição possibilitada pelo processo de mercantilização dos produtos simbólicos no capitalismo transnacional” (ZUIN, 1999, p. 112). Trata-se de um círculo vicioso em que a escapatória se torna mais difícil a cada dia.

O evidente processo de *dessensibilização* é a marca registrada de uma sociedade na qual os indivíduos se importam com aqueles que possuem os mesmos gostos, pois os “diferentes” devem ser humilhados e até mesmo massacrados em nome da afirmação da identidade coletiva que referenda o regozijo da identidade particular doentia (ZUIN, 1999, p. 05).

Retoma-se, aqui, a caracterização da Indústria Cultural como *desejo em privação* e, nesse enredo, vem novamente à tona o conceito de *vício*. Assim como os dependentes

químicos se encontram viciados em drogas de toda sorte, estariam os indivíduos conectados aos seus celulares durante boa parte do dia também viciados, nesse mesmo sentido do termo? De acordo com Zuin (2012, p. 107), o choque audiovisual “excita o aparelho perceptivo, ao mesmo tempo que impulsiona o indivíduo a fruir o choque audiovisual compulsiva e sadomasoquicamente, até chegar ao ponto de ele se transformar em vício”.

Nesse enredo, é imprescindível melhor compreender o que se entende por vício. Para TÜRCKE (2010, p. 293), “o vício é sempre algo profundamente ambivalente”. Mas o que estaria querendo dizer o teórico crítico contemporâneo quando cita a ambiguidade do *estar viciado*? No senso comum, pode-se pensar razoavelmente que estar viciado nada mais é do que estar obcecado, em uma espécie de dependência de algo. Muitos se dizem viciados em chocolate, outros, com mais pesar, se assumem viciados em álcool. Hoje, contudo, já não raro é encontrar os *tecnólatras digitais*, ou seja, os viciados em tecnologias digitais. Troca-se de celular como que se troca de roupa. Investe-se tempo e energia em infinitas horas em frente ao computador, seja baixando ou subindo vídeos, seja fazendo-se perceber por meio das redes sociais. O que conta, no entanto, é que o estar viciado confere à sua vítima – se é que se pode assim chamar – certo prazer, ainda que substancialmente preliminar.

Ora, “os viciados anseiam tanto pela substância viciadora porque eles cobiçam dela algo diferente daquilo que recebem. O vício consiste na fuga de si próprio” (TÜRCKE, 2010, p. 293). Torna-se preciso rememorar, nesse âmbito, o que faz maldosamente a Indústria Cultural: ao prometer algo de novo, mente descaradamente e frustra mais do que surpreende. O vício, por assim dizer, é de fato, a fuga de um encontro com um ser que é ele mesmo vazio, sozinho. Foge-se do momento de reflexão por se temer a consequência de tal ato. Está justamente aí a resposta para a questão da ambivalência do vício, uma vez que, nas palavras de TÜRCKE (2012, p. 10), “os viciados anseiam tanto pela substância viciadora porque eles cobiçam dela algo diferente daquilo que recebem. O vício não se pode acalmar de si mesmo. Ele consiste na fuga de si próprio”.

Novamente é possível dizer que o horror do vácuo impera em uma sociedade de aparências em que o espetáculo se faz mister, porém, no qual dificilmente serei eu ou você o ator protagonista. Para não ser esquecido e desdenhado como mero figurante do *show*, o indivíduo corre atrás de alguma possibilidade, de algum meio de se tornar visível. É preciso impressionar e, do outro lado, os espetadores querem ser

impressionados. O bombardeio de choques se torna cada vez mais agressivo, em uma doença frenética pelo sensacional, pelo chocante, pelo perturbador, que, apesar de tudo, vicia, pois oferece a fuga que o ser humano esperava daquele temido e desagradável encontro consigo mesmo. Sempre em êxtase, sempre excitado e correndo atrás de um *status* que o coloque em um degrau de diferenciação perante tantas cópias de seu *eu* enfraquecido, o indivíduo mal percebe que está anestesiado, amortecido. Tem seus sentidos cada vez mais ludibriados, mas talvez nem se sinta assim tão mal, afinal, estando sempre ocupado e cada vez mais mutilado em seu *eu* não lhe sobra tempo ou espaço para o encontro com seu maior inimigo: ele mesmo, o sujeito de si, o humano do ser.

O que se percebe é que com o advento da revolução microeletrônica, as tecnologias digitais (e que se recorde que estas favoreceram, juntamente com a propaganda, o fortalecimento da Indústria Cultural) entraram de modo ágil e enfeitador no cotidiano de milhões e milhões de pessoas.

Entre os estudantes, isso não se dá de forma diferente. Somada à educação danificada dos alunos e à semiformação dos próprios docentes, a presença dos *véus tecnológicos* (ADORNO, 2011a) faz com que a relação professor-aluno se torna cada vez mais pálida, quiçá anêmica. A escola, por sua vez, não parece lutar contra a maré da semicultura (algo que poderia dela se esperar mais do que de qualquer outra instituição).

A educação escolar se imiscui cada vez mais dos mecanismos da indústria cultural. A escola espera, ao confundir escolarização e consumo, adentrar o mundo dos negócios de forma mais eficiente, na medida em que torna os alunos consumidores de uma mercadoria-lição que promete valor de troca e trabalho não-fatigante, divertido e rotineiro como acesso ao conhecimento (GRUSCHKA, 2008, p. 177).

Em outras palavras, a escola passa a servir à engrenagem de uma indústria e vice-versa. Trata-se da “escola dos futuros consumidores da indústria cultural [...]”, afirma Gruschka (2008, p. 177). Talvez nem seja mais possível pensar em *futuros consumidores*, mas atuais, atualíssimos. As crianças, desde a mais tenra idade, desde que começam a balbuciar as primeiras sílabas, já se tornam consumidoras, vorazes consumidoras.

Perante tal cenário, parece impossível encontrar uma saída para as lógicas (im)postas pela Indústria Cultural. Felizmente, não é esse o fim do caminho, ainda que quando se procure transportar essa discussão para o campo educacional, as dificuldades

fiquem cada vez mais evidentes. O vício nas tecnologias digitais afeta sobremaneira a relação entre professores e estudantes, sobretudo por ser exatamente os jovens aqueles que mais acessam as redes sociais.

Contudo, as tecnologias digitais também podem ter um lado positivo, sobretudo se estiverem agindo a favor do processo educacional e, substancialmente, se estiverem servindo como espaço de crítica e de reflexão. De fato, quando se reflete sobre a entrada dos produtos da Indústria Cultural na instituição escolar, é preciso compreender o que dizem Medrano e Valentim (2001, p. 72), a saber, “a escola não deve ignorar nem abolir, mas saber usar, sem ser usada. Adaptar-se aos usos e costumes atuais, mas não se deixando deformar”.

Todavia, para que esse olhar diferenciado em direção às tecnologias digitais e aos demais rebentos da Indústria Cultural possa ocorrer, é preciso que os educadores também sejam *educados*. Não se trata de negar as características da Indústria Cultural nas novas tecnologias, que são, invariavelmente, produtos dela, mas sim de compreender que pode ser por meio dessas tecnologias digitais que emerge um novo tipo de relação, bem como uma redefinição completa da tríade *memória – concentração – disciplina*.

~3~

Educação e Tecnologias Digitais no labirinto (in)decifrável: ambiguidades

“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 nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior”

Theodor Adorno, Educação – Para quê?, 2011b, p. 143

Assinalar os aspectos positivos da tecnologia digital que se espraia avassaladoramente pelos mais diversos âmbitos da vida humana requer cautela. E haveria local mais propício e solo mais fértil para o cultivo de uma conscientização crítica sobre os diferentes usos que se pode fazer dos novos aparatos tecnológicos que a escola? Contudo, tal processo não é tão simples assim.

O primeiro obstáculo já pode ser visto de longe: a dificuldade dos professores em lidar com tais novos meios de comunicação e, mais do que isso, a resistência docente em compreender os usos desses aparatos feitos por seus alunos. Ora, os educadores estariam, então, hesitantes diante da necessidade de serem também *educados* para essa nova realidade emergente? Que não se culpe indevidamente, porém, apenas os docentes, uma vez que os estudantes também se mostram alheios à necessidade de que o uso de todo e qualquer meio tecnológico digital seja feito com criticidade.

Em uma corda bamba em que nenhum dos dois lados se equilibra, e justamente aí, nos emaranhados e nas teias disformes de um caminho ainda tão desconhecido e tão pouco nítido, que se encontram as pistas para o mapa do tesouro, uma Educação que, de fato, forme indivíduos, na medida mais plena da *Bildung*.

Mas qual seria o motivo para que fosse, então, necessária a busca por alternativas, como as tecnologias digitais, em especial as redes sociais? Compreender tal situação esbarra em um entendimento aprofundado da história do magistério, desde seus

primórdios até os dias atuais. Trata-se de desvelar uma tensa e turbulenta trajetória de desvalorização social atrelada à presença exacerbada de violência no espaço escolar. Passa-se, então, à constante ambivalência emocional que marca a ferro a relação entre professores e alunos.

Não difere em grau tão elevado a ambiguidade advinda das tecnologias digitais. Se, por um lado, os aparatos telemáticos mais modernos e automatizados podem servir para apoucar o cansaço dos homens e auxiliá-los tanto em corriqueiras tarefas do dia a dia quanto em momentos de desespero, como diante de um acidente ou perante o desaparecimento de um familiar, por outro lado, é também por meio de tal arsenal altamente tecnologizado que as relações humanas vão se definindo, seja por meio de guerras bélicas, seja por meio de guerras frias.

É muito comum o uso das redes sociais para o auxílio a pessoas e/ou animais de estimação desaparecidos. Por meio de diversos compartilhamentos em rede, vários casos são resolvidos de maneira ágil, mostrando o poder de aglutinação social da ferramenta, como no surpreendente caso do cão Toddy, encontrado após quatro anos de desaparecimento a quilômetros de distância de sua casa com a inestimada ajuda da rede social *Facebook* na divulgação de seu retrato. Em casos de acidentes, campanhas de doação de sangue ou de arrecadação de alimentos e roupas também se mostram eficazes por meio das redes sociais.

Um caso recente e surpreendente, ainda que o final tenha sido trágico é o de uma estudante – uma das vítimas fatais do incêndio na boate *Kiss*, um dos maiores da história brasileira e que vitimou mais de 230 jovens, ocorrido na madrugada do dia 27 de janeiro de 2013 na cidade de Santa Maria (RS) – que postou em sua página na rede social *Facebook* um pedido de socorro de dentro da casa noturna, sem contar com a emocionante história do jovem, que após ter ajudado a namorada a deixar a boate, viu-se preso em meio à fumaça e lhe enviou um torpedo pelo aparelho celular se despedindo.

Todavia, novamente, aqui, pode-se utilizar o caso do incêndio da boate *Kiss* para mostrar justamente essa dualidade das tecnologias digitais. Foi fervorosa a repercussão da tragédia na televisão e nas redes sociais, espalhando-se pela *web* cenas chocantes de jovens mortos estendidos nas ruas em frente à casa noturna, assim como o momento do recebimento da devastadora notícia pelos pais e demais familiares das vítimas, dos velórios e funerais, além dos pormenores de todos os momentos de terror pelo qual passaram os jovens que se divertiam em uma festa universitária na fatídica noite,

simulados por programas de computador e narrados pelos sobreviventes, ainda com as vozes roucas pelo entorpecimento da fumaça tóxica. Tudo acompanhado ao vivo e a cores – ganhando um “caráter espetacular e quase hollywoodiano”, para usar um termo de Machado (2011, p. 60) –, como ironiza a Figura 1.

Figura 1. Charge mostrando de modo crítico a necessidade de choques audiovisuais cada vez mais lancinantes e a frieza humana diante de tragédias como o devastador incêndio em uma casa noturna ocorrido no início do ano de 2013, em Santa Maria, Rio Grande do Sul.



Fonte: Facebook/EstudosdeMidia (Imagem de Carlos Latuff).

Desse modo, esta Seção apresenta um cenário da trajetória histórica do professorado, repleta de turbulências e tropeços, destacando-se resgates de elementos pedagógicos da Grécia, de Roma e, em um salto histórico e geográfico, assinalando pontos decisivos na Pedagogia do ensinar tudo a todos de Comênio. Com isso, pretende-se desvelar os elementos daquilo que Theodor Adorno (1999) chamou de aversão em relação à profissão de ensinar, delineando, por conseguinte, a mal compreendida e, por vezes, velada ou ignorada pelos próprios educadores, ambivalência emocional da relação professor-aluno.

Contudo, já inerente a essa conturbada relação entre mestre e discente está a introdução – formal ou ilegítima – de tecnologias digitais em sala de aula, modificando de forma ainda mais evidente tal retesado relacionamento. Quando, porém, é por meio de uma nova tecnologia que – apesar de ser instrumento da expressão mais explícita da semiformação do indivíduo – o alunado encontra um espaço para externalizar a fala

engasgada na garganta desde os primórdios da história do magistério tatuada por uma Educação castradora, pautada na disciplina pela dureza, é preciso que se questione: a semiformação impera de forma irreversível, de fato?

A segunda Seção desta pesquisa busca responder a essa questão, destacando a necessidade de uma “educação psicanaliticamente esclarecida” (FREUD, 1996), bem como de uma postura docente mais humanizada perante as ambiguidades que atravessam em cheio a sua relação com os estudantes e a relação destes com as tecnologias digitais.

3.1 Que se abram as cortinas para a ambivalente relação entre professores e alunos

Desde seu início, a história da profissão de ensinar passou por algo que se aproxima de uma aversão, algo como uma antipatia ou até mesmo uma repugnância. Contudo, não se pode restringir tal sentimento para com os docentes e sua profissão a épocas passadas. Trata-se, pelo contrário, de compreender que a difícil profissão docente carrega consigo uma marca indelével, uma ferida ainda não cicatrizada até a atualidade. É fácil evidenciar tal afirmação ao se notar a crescente queda na procura por cursos superiores de licenciatura no Brasil. Em reportagem publicada pelo Estadão¹³ no início do ano de 2011, tem-se alguns dados alarmantes, como o declive de 50% no período de 4 anos do número de estudantes universitários formados para o trabalho em sala de aula.

De acordo com Adorno (1999, p. 158), é “entre os melhores estudantes, após aprovação nos exames oficiais, que se encontra a maior aversão contra a profissão para a qual esses exames qualificam e que fica à disposição deles”. Decerto, as lastimáveis condições de trabalho docente e a remuneração desvalorizada já são fatores ímpares que afastam os ingressantes em cursos de graduação e a profissão de ensinar. É comum que as licenciaturas sejam os cursos com as menores notas de corte nos vestibulares brasileiros, inclusive. Porém, os motivos mais fortes e decisivos parecem ser inconscientes e daí o fato de serem tão determinantes na configuração da relação aversiva para com a docência. Trata-se do *tabu*, que Adorno (1999, p. 158-159) define como “a sedimentação coletiva de representações que [...] tornam-se forças atuantes na realidade, tornam-se forças reais”.

¹³ Número de formandos em cursos que preparam docentes cai 50% em 4 anos. Reportagem de 02 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso.numero-de-formandos-em-cursos-que-preparam-docentes-cai-50-em-4-anos,674136,0.htm>. Acesso em 16 de agosto de 2012.

A aversão à profissão costuma ser, inclusive, demonstrada em situações do dia-a-dia. Para citar dois exemplos bastante interessantes, há o termo inglês *schoolmarm*, que denomina “as professoras solteironas, ressequidas, amargas e murchas” (ADORNO, 1999, p. 159), além do curioso caso observado em anúncios matrimoniais, nos quais candidatos que exercem a docência alertam seus possíveis futuros pretendentes para o fato de que não são “tipos professorais, não são mestres de escola” (p. 159), tranquilizando-os.

Fica nítido, nesse contexto, a desvalorização social que arrebatou o magistério, ainda que haja, de algum modo, certa diferenciação de tratamento de acordo com o nível de ensino em que atua o educador, sendo o ensino superior aquele que ainda colhe certo prestígio da sociedade. Em suma, encontra-se, segundo Adorno (1999, p. 160), “de um lado, o professor universitário, cuja profissão é tida em alta consideração e, de outro, a forte aversão contra o professor de primeiro e segundo graus”.

Mas de onde surge essa aversão tão latejante com relação à docência? Ora, há dois aspectos centrais que respondem a tal complexa questão. Primeiramente, há de se sublinhar a questão afetiva que circunda a ambivalente relação entre professores e alunos. Mas, para compreendê-la, faz-se primordial trazer à tona a ambivalência emocional que caracteriza a relação entre pais e filhos. Em linhas gerais, trata-se do seguinte: o filho pequeno entende o pai como uma espécie de herói, como alguém sem defeitos ou fragilidades. No entanto, com o passar dos anos, a criança passa a enxergar outros elementos em seu pai, como a falibilidade, e rompe-se com a ideia de pai-herói até então imaculada, ocorrendo que “os impulsos afetuosos e hostis para ele persistem lado a lado” (FREUD, 1996, p. 249).

Chegado o momento de entrada na escola, a criança se vê, novamente, diante de um modelo de identificação, o professor. Em outras palavras, o docente se torna substituto do pai como modelo de identificação para a criança. Todavia, ocorre semelhante processo de decepção com o modelo entre as crianças e seus professores, ou seja, como afirma Freud (1996, p. 249), “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”. Tem início, então, também com o educador, a relação de ambivalência emocional. Em resumo,

Com a superação do complexo de Édipo, a separação do pai e a interiorização da imagem paterna, as crianças descobrem que os pais não correspondem ao ego ideal que estes lhes transmitem. Nos professores,

voltam a enfrentar o ego ideal, talvez agora mais claramente, e esperam poder identificar-se com eles. Mas isso novamente se revela impossível para eles, sobretudo porque os próprios professores são produtos massificados da compulsão ao conformismo (ADORNO, 1999, p. 170).

Complementar a tal complexa ambivalência emocional que marca a relação entre professores e alunos em uma intrínseca impossibilidade de separação entre aspectos afetivos e pedagógicos, tem-se a tumultuada trajetória do magistério, caracterizando o segundo ponto a se delinear como resposta à pergunta: *de onde surge essa aversão tão latejante com relação à docência?* Desde os primórdios da história da Educação, a profissão docente era tida como uma função servil, a qual, muitas vezes, era exercida por escravos. Assim, Adorno (1999, p. 161) destaca que “sua posição social inferior [...] tem raízes feudais” que se mantiveram para além dessa época, perdurando até os dias de hoje.

Em uma viagem no tempo, ao tecer referências à educação na Grécia e à constituição de seu professorado – e é essencial destacar que “no início do século V a.C., antes da vitória dos atenienses sobre os persas em Maratona, já existia uma escola de letras (*grámmata*) ou de bê-á-bá” (MANACORDA, 2006, p. 50) –, é impossível não rememorar a famosa Maldição de Fênix, que solapava mais uma vez aquele que, segundo Manacorda (2006, p. 62), era visto como “pessoa decaída, como mendigo”.

Tratava-se da história de Fênix, o preceptor de Aquiles, que tinha como objetivo ensinar aquele que representava o homem ideal. Por consequência, Fênix, envolvido nesse enredo, acabou sendo reconhecido como o modelo de educador. Todavia, uma pesada mancha de sangue marca essa trágica história grega, pois o preceptor Fênix, ao descobrir que seu pai traía sua progenitora com uma amante, tentou matá-lo. Diante de tal atitude tempestuosa, o preceptor ficou delegado à maldição. Dessa maneira, sendo o primeiro educador (e, portanto, o modelo para os demais educadores) tido como maldito, todos os demais também o seriam, carregando a Maldição de Fênix como um fardo da profissão docente.

É também advindo da Grécia o conhecido Mito de Dédalo, o qual retrata com traços fúnebres, a ambivalência emocional que desde sempre se fez presente na relação entre docentes e alunos. Dédalo, morador de Atenas, era conhecido por seu trabalho como arquiteto e escultor, e tinha como discípulo e ajudante o sobrinho, Talo. Ocorre que:

Ao assistir aos progressos e às invenções igualmente geniais de Talo – e cada vez mais admiradas pelos atenienses – um misto de espanto, ciúme e desespero apodera-se de Dédalo. O mestre, inicialmente necessário, sente-se ameaçado pelo aprendiz e, em vez de reconhecer aquilo que, em parte, poderia ser um fruto de sua maestria, resolve, não sem sofrimento, matar o sobrinho (DOZOL, 2003, p. 05).

Na Grécia, *lócus* absoluto de uma “nova era na história da humanidade, a era da nossa cultura ocidental”, como bem assinala Luzuriaga (1980, p. 33), a lancinante presença de violência física já se mostrava forte, sobretudo como elemento disciplinador. Ora, mas que disciplina seria esta? – pode-se perguntar. Certamente, a presença da violência física não era, na Grécia, unilateral, ou seja, não era apenas o professor que açoitava seus alunos. De acordo com Manacorda (2006, p. 59), “assim como na literatura egípcia e hebraica, também na literatura e na arte grega existem testemunhos de mestres surrados pelos discípulos”.

Contudo, é importante destacar que o inverso também era recorrente, ou seja, a violência física direta por parte do professor para com o alunado também se fazia presente e talvez ocorresse com igual ou maior frequência e animosidade. Dito de modo resumido, à guisa de uma consideração primordial: fazia-se austeramente presente na relação entre professores e alunos “os dois aspectos da violência educativa – a do mestre ou pedagogo contra o discípulo e a do discípulo contra o pedagogo-mestre” (MANACORDA, 2006, p. 60).

Denotada, nesse âmbito, a fortíssima ambivalência de sentimentos, marcada pelo amor e pelo ódio estampada na trajetória docente desde seus primórdios, tem-se de resolver uma segunda questão: qual era a identidade do mestre? Quem era aquele que cuidava da instrução dos meninos gregos? Ora, travava-se de um estrangeiro, um escravo. Alguém que, em situação de trágica miséria, exercia como última e única alternativa e meio de sobrevivência a servil e humilhante função de ensinar. Sim, “o ofício de mestre era o ofício de quem caíra em desgraça e nisso parece perpetuar-se o destino de Fênix e Pátroclo”, afirma Manacorda (2006, p. 61), endossado por Giles, que relata de forma breve, mas extremamente contundente a ignóbil vida do desgraçado sujeito vitimado pela obrigação de exercer o papel de mestre:

O magistério era considerado uma profissão servil, indigna de um homem livre. A única exigência era saber ler. Portanto, a profissão torna-se alvo e refúgio para aqueles que eram reduzidos a sobreviver com um salário de miséria, pago por taxas dos alunos (GILES, 1987, p. 14-15).

Desprestígio social, desvalorização salarial, presença lancinante de significativa e truculenta violência física no dia-a-dia do alunado: marcas características do apinhado cotidiano do mestre na Grécia. O salário, inclusive, seria um dos motivos de depreciação tão ferrenha do ofício de ensinar: de acordo com Manacorda (2006, p. 63), os mestres seriam aqueles que, vergonhosamente, ensinavam “por dinheiro e por pobreza”. Tal afirmação faz ainda mais sentido quando se compreende o contexto da época, no qual, segundo o estudioso, “permanece por muito tempo o desprezo arcaico pelas atividades exercidas com fins de lucro”.

Assim, embora houvesse certa diferenciação de acordo com o nível de ensino, “o *grammatistés*, em geral, recebia um salário de miséria” (MANACORDA, 2006, p. 62). Em uma situação como esta, parece ser penosa, quiçá improvável, a obtenção do respeito dos estudantes. O professor, visto desde o início como alguém inferior, a quem se podia agredir, já que a violência de sua parte também ocorria, nada mais era do que um instrumento de garantia da instrução dos jovens meninos gregos. Nada mais do que isso. Desse modo e diante de tal cenário, a disciplina daqueles que aprendiam era rudemente assegurada pelo chicote, isto é, pela violência física truculenta e ardilosa, correspondendo à afirmação de Giles (1987, p. 14) de que “dizia-se que o jovem que não tinha sido açoitado não tinha sido educado”.

Tratava-se, com efeito, de uma severidade disciplinar em resposta a uma violência já presente, a um desrespeito por parte do alunado diante da condição de miserabilidade do mestre. Não cabe, por assim dizer, esvaziar dos estudantes sua parcela de participação no enredo da trajetória do magistério. Se é bem verdade que o mestre agia de forma dura e impetuosa com seus alunos, faz-se disso parte de um contexto em que ele próprio era protagonista de grosserias sem fim por parte de seu aprendiz. A imposição irascível de uma disciplina baseada no chicote e no açoite nada mais era do que engrenagem de um círculo vicioso. De acordo com Manacorda (2006, p. 58), “[...] chicotes e varas, como entre os egípcios e os hebreus, eram o meio principal da instrução”.

Ora, o fim primeiro da Educação precisava ser alcançado de algum modo, ainda que para isso técnicas brutas tivessem de ser utilizadas. Mas não apenas de agressões físicas eram feitos os dias dos meninos gregos. O ensino propriamente dito carregava consigo algo de violento, algo de rijo. Haveria técnica mais aviltante que a memorização a qualquer custo? Também conhecida como técnica mnemônica, esse instrumento de “aprendizagem” se caracterizava pela repetição extenuante de lições até

que os estudantes conseguissem decorá-la, no sentido mais deformado da palavra. Sim, pois o termo *decorar*, em seu sentido original vem do latim *cor*, coração, isto é, aquilo que toca o coração. Assim sendo, memoriza-se o que toca afetivamente o ser humano, como coloca Rousseau (2004).

Todavia, é nítida a deturpação disso em uma espécie de decoreba fastidiosa. Em resumo, sem a memorização não há processo de ensino e de aprendizagem, mas a questão que se põe como imediata é justamente como tal memorização ocorre: é pela via da dor, fazendo sentido a afirmação de Nietzsche (1998, p. 51) de que “jamais deixou de haver sangue, martírio e sacrifício, quando o homem sentiu a necessidade de criar em si uma memória” ? Ou, de forma oposta, é por meio do afeto? Ou, ainda, é por ambos com prevalência da dor ou do afeto?

A mecanicidade mnemônica e a lentidão exasperante no ensino do alfabeto, descritas por Platão, Dionísio de Halicarnasso e Cálidas, reproduz, talvez, o método de “assistir e observar antes de começar”, que, segundo Platão, é próprio da aprendizagem artesanal [...]. Como os demais artesãos do *démos*, o mestre ensina aos seus discípulos-aprendizes numa sua “loja” da rua e à mecanicidade do ensino acrescenta o rigor da disciplina, freqüentemente na base do chicote (MANACORDA, 2006, p. 58).

Desse modo, se por um lado o enfadonho método de ensino assegurava, ainda que com muitas ressalvas, certo poder ao mestre, por outro, os estudantes já entendiam a escola como uma árdua tarefa a se cumprir. Dito de outra forma, a imposição do mestre e de sua disciplinarização a qualquer custo se dava por meio de um desmesurado sadismo pedagógico, aliado ferrenho da violência física sempre pungente.

Pode-se pensar que após a Grécia ter sido militarmente conquistada por Roma, algo mudou no que tange à Educação das crianças romanas. Ora, há de se romper com tal expectativa, já que acabou por ocorrer a chamada helenização romana, ou seja, “os escravos levam para lá elementos importantes da cultura grega” (GILES, 1987, p. 33). Mantém-se, assim, desvalorizada e menosprezada a imagem do educador também em solo romano, perpetuando-se, por conseguinte, a presença da violência física e de práticas sádicas no que se refere ao processo pedagógico.

Mas quem seria o educador em Roma? Se na Grécia eram escravos ou estrangeiros em situação miserável que se prestavam ao servil papel de mestres, quais eram as identidades daqueles que aceitavam a ingrata tarefa de ensinar os filhos de Roma?

Como na Grécia, a posição do instrutor na sociedade era humilde. Quase todo instrutor elementar vivia na mais abjeta pobreza, e a situação do mestre de escola gramatical não era muito melhor. Só o mestre de Retórica, que lecionava na escola superior, recebia mais respeito por parte da sociedade (GILES, 1987, p. 36).

O mestre, em Roma, era o escravo grego e continuava sendo válida a máxima de Sêneca, lembrada por Manacorda (2006, p. 78), de que “era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender”. Sim, pois Roma não deu a seus filhos a desonra de se igualarem a escravos, título este que carregava quem servilmente ensinava o que os estudantes honrosamente aprendiam, parafraseando Sêneca. Giles (1987, p. 35) reitera tal afirmação ao tratar sobre quem era o mestre da escola romana: “o pedagogo romano não era encarregado de instruir o menino mas, sim, de servir-lhe de guardião, companheiro e censor moral. No caso, preferia-se o escravo grego ou o homem livre fluente no grego para desempenhar esse encargo”.

Se não mudou, de fato, nem ao menos o instrutor com a conquista romana, pois, nas palavras de Manacorda (2006, p. 78), “também em Roma são essas as origens nada gloriosas na profissão de educador”, o que dizer dos métodos de ensino? Os mesmos mestres se utilizavam, certamente, da mesma pedagogia, aquela baseada no chicote, na violência e na memorização exaustiva. Manacorda (2006, p. 92) salienta o fato de que “nessa escola, a didática era aquela obsessiva e repetitiva que já vimos na Grécia. O mestre ‘gárrulo’ falava e os alunos repetiam: a memória era o instrumento principal do ensino”.

Conteúdos sempre desligados da vida real dos jovens aprendizes e disciplina garantida à força da vara e de toda sorte de violências físicas: assim era a escola que os meninos romanos encontravam. “Inevitavelmente, a esta sádica severidade correspondem a aversão, o tédio e a indisciplina dos alunos” (MANACORDA, 2006, p. 91). Diante de tal cenário nada aprazível, não é de se espantar que fosse um enorme peso para os alunos a ida à escola. Ora, as crianças já iniciavam suas vidas escolares carregando pesados sentimentos aversivos para com a mesma e para com seus mestres. É Manacorda (2006, p. 92) quem pontualmente assinala, sobre a ida das crianças à escola, que, “considerando o trabalho que a esperava, a ida para a aula não devia ser tão alegre”.

Dito de modo resumido, “o enfado desta didática, o medo das varas e dos chicotes e dos conteúdos muito distantes da vida diária e dos interesses reais dos jovens e da sociedade certamente não encorajavam a freqüência aos estudos”, assinala

Manacorda (2006, p. 93). A assídua procura pela disciplina por meios violentos não teve seu fim, contudo, na escola romana. Durante o século VI, por exemplo, com o deslanchar da Alta Idade Média, via-se um retrocesso apavorante no que tange à Educação, já que “quanto à relação pedagógica, vimos a profunda contradição entre sua evolução positiva nos princípios e a continuidade do sadismo na prática [...]”, pontua Manacorda (2006, p. 123).

No século XVII, João Amós Comênio (1985) introduziu uma ideia que diferia da violência física, e apenas a permitia em situações limite. Dito de outra forma, em sua “*Didática Magna*” ou “*Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*”, surge a inovação de que os já desgastados e criticados castigos físicos fossem substituídos por outro tipo de admoestação, a saber, o castigo psicológico ou simbólico.

Tratava-se de um contexto no qual, de acordo com Zuin (2008a, p. 45), “a possibilidade da disseminação das escolas de massa, elemento progressista fundamental para a universalização do conceito de cidadania, portava consigo novas formas de punição e ‘adestramento’”. Assim, com a ascensão capitalista e a partir da criação de escolas de massa, passa a ser compreendida a ideia de que mais vale um corpo domado do que um sujeito que reaja. Para tal intento de docilização do corpo, portanto, tem-se o gradativo abandono dos castigos corporais para a adoção de posturas muito menos explícitas de controle físico. Não haveria melhor lugar para iniciar tal proeza do que nas escolas e não existiria indivíduo mais suscetível a essa aprendizagem do que as crianças.

Desse modo, defendendo o fim da disciplina, Comênio (1985), assegurava, todavia, que,

Se, porém, por vezes, é necessário espevitar e estimular, o efeito pode ser obtido por outros meios e melhores que as pancadas: às vezes, com uma palavra mais áspera e com uma repreensão dada em público; outras vezes, elogiando os outros: “olha como estão atentos este seu colega e aquele, e como entendem bem todas as coisas! Por que é que tu és assim preguiçoso?”; outras vezes, suscitando o riso: “Então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?” (COMÊNIO, 1985, p. 403).

É nítido, portanto, que, apesar da “boa” intenção de minimizar atos disciplinares e lutar contra a repreensão física, ocorria a perpetuação latente da violência na relação entre professores e estudantes. Para Zuin (2012, p. 57), “Comênio tinha plena consciência de que tal censura estava longe de ter um caráter pueril”.

Se antes uma severa e dolorida palmada fazia com que o aluno sentisse sentimentos de raiva e ódio pelo professor, a partir das ideias de Comênio, é a

humilhação pública (e talvez ainda mais dolorosa) que faz com que o discente tenha despertados os mesmos sentimentos pelo professor tirano. Defendendo-se que o “desejo do elogio e o medo do vitupério e da humilhação estimulem verdadeiramente à aplicação” (COMÊNIO, 1985, p. 403-404), nada mais se tem do que a repetição do sadismo pedagógico como aquele vivenciado na Grécia e em Roma.

Ora, certamente a repreensão pública era algo mais eficaz na disciplinarização do alunado do que as agressões físicas. O medo de ser novamente ridicularizado pelo professor diante dos colegas fazia, com efeito, com que o estudante adotasse uma postura mais contida. E aí está o ponto nevrálgico: a violência simbólica não deixa de acarretar ao ambiente escolar a ambivalência de sentimentos entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem.

Além disso, não se pode deixar de notar que a utilização de meios mais truculentos de punição não era de modo algum sumariamente descartada. Comênio (1985, p. 405) faz uma comparação entre o Sol e a disciplina, sendo aquele o exemplo da medida desta: “um óptimo método de regular a disciplina é-nos ensinado pelo Sol, o qual ministra às coisas que crescem: 1. Sempre, luz e calor; 2. Frequentemente, chuva e vento; 3. Raras vezes, raios e trovões, embora essas coisas tenham também a sua utilidade”.

Há algo, todavia, que marca a utilização dos castigos simbólicos: a dissimulação da agressão. Por ser literalmente direta, a palmada despertava no aluno sentimentos de ira que, a exemplo dos meninos gregos, por exemplo, eram imediatamente vingados. Com a punição psicológica, a possibilidade de expressão do que se sente acerca da humilhação, cai por terra. Mas, por ser uma forma de violência mais implícita, o alunado reage de forma reativa, porém, reprimida, e, por conseguinte, forma-se (ou deforma-se) o indivíduo ressentido. Afinal, segundo Zuin (2008a, p. 65), “[...] não se pode abandonar a reflexão de que os processos punitivos se metamorfosearam em procedimentos mais sutis, mas não menos devastadores”.

Dessa maneira, prevalece a figura do mestre como um ser insensível, apático, gélido, que se assemelha à imagem do verdugo que executa penas de morte sem demonstrar qualquer sentimento ou emoção. Trata-se daquilo que Adorno (1999) denominou de aversão com relação ao magistério e está no âmago desse processo de ódio entranhado a questão disciplinar, isto é,

Por trás da imagem negativa do professor se antevê a imagem daquele que aplica castigos [...]. Insisto em que esse conjunto de representações, mesmo depois de abolido o castigo corporal, é decisivo para a determinação dos tabus que existem quanto ao magistério. Essa imagem apresenta o professor como alguém fisicamente forte que agride alguém que é fraco (ADORNO, 1999, p. 165).

Nietzsche (1998, p. 69), ao detalhar as mais variadas funções do castigo, destaca aquela que melhor se assemelha à ocorrida no espaço escolar, o “castigo como criação de memória”. Para ele, seria imperiosa a pronta extinção de tais castigos, os quais apenas conseguiriam fortalecer o ressentimento dos indivíduos. Dito de outro modo, “o que em geral se consegue com o castigo [...] é o acréscimo do medo, a intensificação da prudência, o controle dos desejos: assim o castigo *doma* o homem, mas não o torna ‘melhor’” (NIETZSCHE, 1998, p. 72).

Mas até que momento permanece essa imagem do mestre e o sentimento aversivo para com a profissão de ensinar? Ora, vergonhosamente, é preciso dizer que até os dias de hoje. O que predomina nas salas de aula da atualidade, assim como nos primórdios da Educação, é um jogo de cena em que professores e alunos se detestam mutuamente, mas não encontram espaço ou possibilidade de conversar sobre tal situação.

A educação, tal como em geral se pratica, lamentavelmente manda que as pessoas digam exatamente o contrário do que realmente sentem, e isso significa, de modo explícito, a hipocrisia. Quando esta se dissolve – o que acontece quando as forças impulsivas são incontroláveis –, aparece um mundo subterrâneo – a natureza humana [...] (EIZIRIK, 2001, p. 123).

Enquanto os professores, diante de toda sua turbulenta trajetória, assumem uma postura inacessível e fria diante do alunado, estes não entendem o porquê de não haver uma chance qualquer de discutir o que se está sentindo. *Enclausuramento* se delinea como sendo a palavra de ordem das escolas nos moldes atuais – o que, como se viu, não difere muito das escolas gregas e romanas. Parece ocorrer justamente aquilo que Gusdorf¹⁴ (*apud* DOZOL, 2003) chamou de *patologia da maestria* e que Dozol (2003, p. 12) traduz como “quando o mestre não duvida de sua capacidade, sucumbe ao próprio feitiço; não sabe que representa um papel; deleita-se com a própria imagem e poder”.

Indubitavelmente, há um mal-estar em tal situação de aprisionamento, mas o que está por trás desse comportamento nada mais é do que toda a herança da construção da

¹⁴ GUSDORF, G. *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

civilização, discutida na Seção anterior. Para Zuin (2008a, p. 41), “talvez uma das causas de seu mal-estar seja de que a sociedade que o faculta punir os alunos é a mesma que lhe proíbe o exercício das punições físicas [...]”. Além disso, tem-se uma situação ainda mais exasperante quando se percebe que não há qualquer incentivo a se discutir pedagogicamente tal confronto entre desejos e regras sociais. Referindo-se a Freud, Zuin exalta:

Uma crítica aos procedimentos educativos, os quais exigem dos educandos a submissão a princípios éticos sem que haja qualquer tipo de reflexão sobre a permanência da sensação de mal-estar vinculada a um tipo de imperativo religioso: “Amarás o teu próximo como a ti mesmo”. Essa é a sensação que persiste quando os jovens percebem que aqueles mesmos educadores que cobram a obediência, a honestidade e a disciplina, e as associam com a virtude, muitas vezes são os mesmos que não agem dessa forma, a ponto de as máscaras não mais poderem ocultar o autoritarismo e a sensação de onipotência (ZUIN, 2008a, p. 53-54).

Em um processo de ambivalência emocional sempre presente e latente, tem-se o revezamento de sentimentos de amor e ódio para com o mestre. Idealiza-se aquele que, ao menor descuido, destrói o modelo ideal que sobre ele fora construído. Um docente que, em seus discursos, se coloca como alguém justo e dialógico, constrói no imaginário do alunado a figura que descreve. É, porém, quando um estudante tem um comportamento desobediente que o professor deixa de atuar e incorpora sua própria pessoa, agindo de forma hostil e agressiva para com o aluno em questão. Representações idealizadas se misturam a representações aversivas. Ora, o que dizer da situação descrita sobre:

A menina que diz, encabulada, ter menstruado domingo, e a professora grita para a turma inteira, aplaudindo!? Ou da professora de história, que se diz aberta ao diálogo, pede uma avaliação da disciplina e, ao final de um exemplo de respeito e livre manifestação, expulsa dois alunos da sala, sem maiores justificativas? (EIZIRIK, 2001, p. 135).

Em ambas as situações trazidas pela autora no excerto acima, tem-se com uma nitidez incólume a presença do sarcasmo, que, muito pior do que a mera ironia, “tem o poder de destruir a autoconfiança do aluno e, portanto, as bases de seu processo educacional/formativo” (ZUIN, 2008a, p. 39). Trata-se da incongruência das atitudes do professor e que não dão espaço, porém, para réplicas por parte dos estudantes. Decerto, os alunos expulsos pela docente em questão o foram exatamente por terem explicitado na avaliação da disciplina suas impressões sobre a própria professora. Sim, ela era

aberta ao diálogo e acessível até certo ponto, até o momento em que suas atitudes não fossem alvo de debate. O medo de parecer humano faz do docente um ser cada vez mais desconexo.

Uma das mais funestas consequências dessa prevalência nada fortuita da violência na relação pedagógica e, por consequência, da obstaculização do processo de diálogo entre mestres e estudantes, além da díade idealização/aversão que vai se constituindo ao redor da figura do mestre, é, certamente, o perigo de que o aluno assuma de forma atitudinal, sobretudo, as mesmas posturas autoritárias de que foi vítima do mestre déspota.

De acordo com Zuin (2008a, p. 71), ocorre que “o processo de projeção do ideal de ego na figura do mestre não desaparece quando se esvai a imagem do professor herói, mas acaba prevalecendo no desejo de também ser capaz de humilhar o outro”. É chamado esse perigoso processo de *identificação com o agressor* (FREUD, 1986) ou, em uma conceptualização bastante semelhante, *hospedagem do opressor* (FREIRE, 1994).

Marchand (1985) também discorre sobre esse processo. Segundo o autor, aquele aluno que se sente reprimido diante de seu docente, externaliza sua raiva e seus sentimentos enclausurados de modo não elaborado em brincadeiras, por exemplo. De acordo com depoimento colhido pelo intelectual, uma criança, teria dito: “eu brinco de escolinha. Sou o professor. Bato muito nas crianças que não sabem nada” (MARCHAND, 1985, p. 62).

Pode-se resumir tal complexo processo nas palavras de Eizirik (2001, p. 135), segundo as quais o que se dá é que “os alunos, diante de tais condutas, incorporam exatamente os códigos valorizados pelas pessoas que representam a instituição e sabem que precisam corresponder à expectativa, isto é, de que ajam da mesma maneira”.

Certamente, o ato de imitar ou se identificar com aquele que agride pode ser compreendido como um mecanismo de defesa, mas é preciso entendê-lo, nesse ínterim, de modo orgânico caso se tenha a intenção de mudar tal tensa situação que se põe diante da ambivalência de sentimentos que tatua a ferro e fogo a relação entre docentes e alunado. Freud (1986), que, rememorando, chama essa introjeção de *identificação com o agressor* traz o exemplo clínico de um paciente, um menino que imitava as expressões faciais do professor, quando este ficava bravo em sala de aula, por meio de caretas. Assim, ocorre que “ao personificar o agressor, ao assumir seus atributos ou imitar a sua

agressão, a criança transforma-se de pessoa ameaçada na pessoa que ameaça” (FREUD, 1986, p. 125).

Aqui se põe, novamente, a importância ímpar de que instintos e sentimentos não sejam simplesmente reprimidos, causando a (de)formação do sujeito enrijecido mergulhado no ressentimento. Muito pelo contrário, urge a necessidade de que tais sentimentos, incluindo-se a agressividade, sejam trabalhados para que se expressem de modo racional. Para Freud (1986, p. 133), “enquanto os impulsos inconscientes forem proibidos, [a agressividade] aumenta e desaparece [...]”.

Ora, seria redundante dizer que o professor é, por vezes, o objeto de transferência do aluno. Como anteriormente se colocou, após a idealização das figuras paternas, é exatamente para o mestre que se direcionam as energias pulsionais dos estudantes. Silva (2002) assinala que, sob a perspectiva psicanalítica de Freud, sendo o educador o objeto de transferência dos alunos, há um lugar especial no inconsciente desse alunado para seu docente e, com isso, “ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui” (MORGADO¹⁵ *apud* SILVA, 2002, p. 67).

Tênue, contudo, é a linha que perpassa tal identificação entre educador e discentes. Deveria, nesse sentido, ser a identificação excluída da relação pedagógica? Certamente, não. A questão é que precisa haver a superação desse modelo de autoridade ao qual o aluno se apega. Na abordagem freudiana, é certo que a identificação deve ocorrer, mas deve ser, sobretudo, superada, “assim, o aluno desenvolverá os elementos psicológicos tão necessários à sua emancipação intelectual” (SILVA, 2002, p. 69).

Aí está um ponto chave na relação entre professores e alunos: é substancial que o docente esteja ciente de mecanismos inconscientes, como o perigo da repressão de sentimentos para a formação do *eu*, como sublinha Adorno (2011a):

Se fosse dessa forma, o processo de identificação poderia ocorrer não com base na mentira de uma relação igualitária inexistente, mas na verdade de que há um processo doloroso em que uma autoridade está presente e que não deve ser ignorada, mas sim superada (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 127).

¹⁵ MORGADO, Maria Aparecida. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Plexus, 1995.

Surge, justamente nesse contexto de discussão, um ponto crucial no que diz respeito à relação entre docente e estudantes, a saber, o elemento da autoridade. Para que se possa, no entanto, discorrer sobre o papel de autoridade do professor, faz-se imprescindível estabelecer a diferença elementar – ainda que muitas vezes ignorada – entre autoritarismo e autoridade.

Enquanto o *ser autoritário* concerne a posturas despóticas, pautadas em relações sem qualquer chance de diálogo nas quais um manda e os demais apenas obedecem, algo como uma tirania, o *ser autoridade* diz respeito a outra postura, de acordo com a qual as manifestações “já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes e, sobretudo, que tenham um momento de transparência [...]” (ADORNO, 2011c, p. 167).

Com isso, depreende-se que a figura de autoridade exercida pelo professor é substancial para que o processo de identificação da criança se dê de maneira plena, mas tal autoridade deve ser esclarecida, nas palavras adornianas. Trata-se, assim, de uma autoridade que tem convicção de que nada mais é do que uma ponte para o final do processo, a emancipação do aluno. Faz-se imprescindível, nesse sentido, que a figura de autoridade representada pelo docente, seja superada em algum momento, quando, finalmente, o estudante estiver no caminho para sua emancipação. É o que bem resume Becker em diálogo com Adorno (2011d, p. 177), destacando que, “evidentemente o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade”.

Contudo, o que parece prevalecer em um número elevado de salas de aula na atualidade é a prática desmedida de ações autoritárias por parte do docente em tentativas escorregadias e catastróficas de se manter em um poder – não hierárquico, o qual em certa medida, faz-se necessário – no qual os alunos são obedientes a uma figura socialmente devastada, mas, ao menos no espaço da sala de aula, tem poder irrestrito e pode exercer, quiçá com requintes de prazer, sua soberba e seu sadismo pedagógico.

Remete-se novamente ao já considerado Mito de Dédalo (DOZOL, 2003), de acordo com o qual o mestre escultor, ao perceber que seu aprendiz fazia esculturas e inventividades talvez mais interessantes e edificantes que as suas, tentou matá-lo. Obviamente não é a morte propriamente dita que vem como consequência de uma relação pouco harmoniosa entre professores e alunos, mas, decerto, trata-se de algo parecido com um falecimento intelectual e, em medida ainda mais alarmante, da morte da possibilidade de formação integral do ser humano. Em suma,

[...] a ambivalência de sentimentos do aluno geralmente não é aceita pelo professor como seu problema. Em seu ponto de vista, isso é algo que não lhe diz respeito, pois seu campo de atuação se restringe à dimensão racional e às questões objetivas. Já os alunos que, no início do curso, identificaram seus mestres como indivíduos espontâneos, inevitavelmente frustram-se quando se dão conta de que seus professores estão bem distantes daquilo que fora anteriormente idealizado (ZUIN, 2012, p. 79).

Dessa forma, aqui se coloca um momento de contradição explícito! Se os estudantes, ao longo de seu processo educacional, se deparam com a frustração de seus modelos ideais, seria essencial que houvesse discussão em âmbito pedagógico sobre tal doloroso processo de identificação e aceitação do docente como um ser humano, sujeito a erros e acertos. No entanto, prevalece na escola – tida como *locus* de cultura e Educação – e, mais especificamente em sala de aula, a clausura de sentimentos.

Em outras palavras, a ambivalência da relação professor-aluno, salvo raras exceções, permanece como uma questão tabu para ambos os atores do processo educacional e o silêncio impera de forma fria pelas gélidas paredes da escola, pois se o estudante resolver se manifestar, logo será penalizado com advertências humilhantes diante dos demais colegas ou com a comunicação de seus pais sobre uma rebeldia pouco compreendida, pois jamais escutada. Como expõe Santos (2002, p. 198), “para quem e para quê estamos ensinando? Que tipo de escola estamos trabalhando para construir, uma vez que as crianças estão sendo apenas escutadas e não ouvidas?”. Fervilhando por dentro, é esse mesmo estudante que não vê saída para tal labirinto emocional que busca em outros meios, que não a escola, expressar seu ressentimento, travestido, agora, em ódio e violência.

3.2 Exibir e ser exibido, as duas caras da tecnologia digital

Ora, a partir da longa e calamitosa história do magistério, chega-se ao momento de retomar uma questão posta no início da presente Seção: qual seria o motivo de aprisionamento do diálogo para que fosse, então, necessária a busca por alternativas, como as tecnologias digitais, em especial as redes sociais? A resposta parece já ter sido respondida. Trata-se de uma Educação historicamente pautada na repressão dos sentimentos, na mnemotécnica como metodologia única e em práticas sádicas, autoritárias e sarcásticas por parte dos professores. As relações de poder imperam na convivência nada harmoniosa entre professores e discentes desde os primórdios da história da Educação. Estariam aí alguns pontos cruciais que foram causas da busca do

alunado por um modo diferente – e antes inexistente – de expressar toda a sua revolta contra uma relação que, assim como a premissa da Indústria Cultural, promete, mas não cumpre. Como afirma Zuin (2012, p. 79), “os alunos não tardam a descobrir, geralmente de forma frustrada, que os modelos que tinham feito de seus professores estão muito longe de corresponder à realidade”.

Surgem, nesse enredo, as tecnologias digitais como espaço de manifestação estudantil, como campo aberto para um debate que não ocorreu em sala de aula, para a expressão, por vezes bárbara, de sentimentos represados de maneira imposta. Mas compreender a influência – positiva ou não, incluindo aí os desafios, as potencialidades e as fragilidades – da utilização de tecnologias digitais pelos estudantes como forma de libertar das algemas da repressão uma voz até então emudecida e um diálogo negado por tantas vezes requer cautela. É preciso, de fato, que nos aprofundemos no conhecimento de tais tecnologias, abrangendo-se também uma conceptualização imprescindível acerca do que são *tecnologias* e, mais especificamente, do que são *tecnologias digitais*.

De acordo com Kenski (2011, p. 24), “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos ‘tecnologia’”. Desse modo, todo e qualquer aparato produzido pela criação humana é considerado como uma tecnologia. O que ocorre é um equívoco conceitual no que diz respeito a esse termo. Costuma-se relacioná-lo exclusivamente às inovações no campo eletrônico, muito embora uma simples escova de dentes seja uma das tecnologias mais essenciais para a saúde humana, por exemplo. Nesse sentido, é imprescindível assinalar que há diferentes tipos de tecnologias, como as digitais – essas sim relacionadas aos aparatos telemáticos –, foco de investigação da presente pesquisa. Em resumo,

Ao falarmos em novas tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos (KENSKI, 2011, p. 25).

Como bem salienta Kenski (2011), tecnologia representa poder. Nesse sentido, as tecnologias digitais – representadas de forma mais pungente pela *Internet* – podem ser traduzidas em nível global como domínio e poder. Basta que se pense em uma

situação limite para que se possa compreender como a comunicação – algo extremamente desenvolvido pelo aparato digital – é algo essencial para a definição do sucesso ou do fracasso. Ora,

O embrião do que hoje é a maior rede de comunicação do planeta nasceu em setembro de 1969. Surgiu, quem diria, pelas mãos de militares. Quando todos imaginavam que a verdadeira revolução aconteceria com a chegada do homem à Lua, alguns integrantes do Departamento de Defesa dos Estados Unidos tiveram a ideia de criar um sistema de comunicação que não pudesse ser destruído por bombardeios e fosse capaz de ligar pontos estratégicos, como centros de pesquisas e bases das Forças Armadas. Os militares norte-americanos sabiam que possuir um meio de comunicação eficiente poderia ser a diferença entre ganhar ou perder uma guerra, como de fato já havia sido exaustivamente comprovado ao longo da História (VIEIRA, 2003, p. 03).

Não é preciso, contudo, ir tão longe para que seja possível compreender a frase *tecnologia é poder*. Pensemos em uma situação fictícia – ainda que completamente possível e razoavelmente real – em que duas grandes revistas de celebridades buscam um artista famoso em uma perseguição incessante. É por meio de uma informação adquirida por intermédio de uma publicação no *Twitter*¹⁶ de um passageiro do mesmo voo do famoso cantor que a revista *X* consegue chegar ao local primeiro e fotografar a tal celebridade, conquistando uma imagem privativa e o poder da exclusividade da informação, que, decerto, se alastrará em minutos pela *web*, mas terá como fonte primeira tal revista.

Pode-se pensar na futilidade de tal exemplo, mas é de milhões de dólares que se fala quando se trata de uma simples fotografia – por vezes embaçada, muitas outras desfocada – de uma celebridade em alta na mídia. Ora, trata-se de um exemplo bem à imagem da Indústria Cultural. De qualquer forma, é indubitável que o acesso rápido à informação fez a diferença.

Exemplos mais sérios e relevantes para a humanidade, porém, também podem ser descritos. Talvez o maior deles seja a possibilidade de previsão de catástrofes climáticas e ambientais. A tecnologia, cada vez mais sensível, pode prever a chegada de um tsunami e alertar horas antes os moradores do raio da área afetada, possibilitando

¹⁶ O *Twitter* é uma rede social criada por Jack Dorsey em 2006 que tem como principal intenção ser um *microblog*, isto é, um espaço de comunicação instantânea sobre todo e qualquer movimento cotidiano em poucos caracteres. Cada perfil no *Twitter* pode seguir pessoas que goste e ser seguido, ainda, por outras. É comum que comentários como “estou indo tomar banho” ou “partiu para a balada” sejam postados constantemente no *microblog*, descrevendo de forma nítida a máxima do ser é ser percebido, interpretada por Türcke (2010) como uma busca sem precedentes do não esquecimento e da aparição do *eu* como que em um espetáculo.

aos mesmos que deixem suas casas e sigam com seus familiares e animais de estimação para locais seguros. Sim, tecnologia é poder desde sempre!

Na Idade da Pedra, os homens – que eram frágeis fisicamente diante dos outros animais e das manifestações da natureza – conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza. A água, o fogo, um pedaço de pau ou o osso de um animal eram utilizados para matar, dominar ou afugentar os animais e outros homens que não tinham os mesmos conhecimentos e habilidades (KENSKI, 2011, p. 15).

Nesse contexto, faz-se substancial assinalar que tal poder pode se travestir de formas nefastas e destruidoras ou, por outro lado, fantasiar-se de redentora da humanidade, contribuindo para seu descanso, como de início se pensou ser a função das tecnologias, quaisquer que fossem. Em resumo, ocorre que a humanidade busca métodos e meios para diminuir seu cansaço e seu desgaste, porém, a ciência vai se afastando dessa finalidade, já que acaba por se fetichizar, como se adquirisse identidade própria e não fosse mais fruto da produção dos homens (BRECHT, 1977), remetendo a um conceito citado na primeira Seção desta pesquisa, a saber, o de *véu tecnológico*:

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 – 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, 2011a, p. 132-133).

Nesse sentido, é necessário que se tenha cautela quando se fala em tecnologias, sobretudo em tecnologias digitais, a grande marca da sociedade contemporânea, que se pudesse ser traduzida em uma imagem, certamente esta envolveria os aparatos eletrônicos mais modernos que acompanham pessoas de todas as idades e classes sociais a todos os lugares. Nas palavras de Vieira (2003, p. 228), tal duplicidade das tecnologias fica bem ancorada: “momentos de revoluções tecnológicas são quase sempre marcados por expectativas bipolares: sempre há a turma que acredita que tudo está perdido e o pessoal do ‘já ganhou’”.

Dito em outro tom, a ambiguidade da tecnologia digital, a qual será em breve melhor delineada, traz em seu seio aqueles que cegamente a aceitam sem qualquer questionamento, como também aqueles que de imediato a negam e se recusam a utilizá-

la. Não queremos abarcar esse discurso maniqueísta, pois é radical a acrítico dizer que por si só uma tecnologia é boa ou ruim. Contudo,

Negar a noção de impacto das tecnologias sobre os processos sociais parece mais um artifício retórico para eludir o dilema com o qual a humanidade se defronta: o risco de se conformar com uma evolução simbiótica em que a máquina se confunde com o homem, e na qual o ser humano, sujeito criador se (com)funde com o artefato que ele criou e que, de certa forma, o conduz à guerra (senão, onde testar os novos engenhos bélicos ultratecnológicos?) (BELLONI, 2009, p. 19).

Tem-se, hoje, um mundo mapeado em que tudo e todos podem ser localizados e, para além disso, desejam ser localizados, afinal, quem não é percebido, quem não é visto, uma hora – que não tardará – será esquecido. Na atual sociedade opressora, “obedecemos ao mandamento ‘sorria, você está sendo filmado’ nas casas comerciais, bancárias e de diversão, nas fábricas – em suma, em todos os lugares. Há cidades em que a internet filma os transeuntes em um momento exato em pontos específicos” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008, p. 131). De fato, a fugacidade contemporânea não permite que alguém faça uma viagem turística sem tirar fotos de todos os pontos conhecidos e postá-las de imediato em alguma rede social. Trata-se de rememorar a todos: “Ei, eu ainda estou aqui. Continuo existindo!”. De fato,

A televisão e a internet são desenvolvimentos complementares que começaram a se sobrepor e a se cooptar mutuamente. Elas são unidas pela mesma “vontade de emissão”. As duas correspondem a uma época que estimula cada homem e cada mulher (seja criança, adulto ou idoso) se transforme em “emissor” da informação, tarefa participativa na qual se misturam uma dose de narcisismo e outra de desespero (FERRER, 2010, p. 174).

Muito embora esteja, nos dias de hoje, consolidada de forma definitiva e enraizada de modo ferrenho, a *Internet* no Brasil é algo recente. Data do fim da década de 1980 e começo da década de 1990 o início, ainda tímido, do uso da ferramenta *web* pelos brasileiros. De acordo com Vieira,

O primeiro contato do Brasil com a Internet ocorreu em 1988, quando a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), ligada à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, realizou a primeira conexão à rede através de uma parceria com o Fermilab, um dos mais importantes centros de pesquisa científica dos Estados Unidos (VIEIRA, 2003, p. 08).

Contudo, tal contato inicial dos brasileiros – e, deve-se assinalar, de poucos brasileiros – não era sequer parecido com o que se tem hoje como acesso à *Internet*. Para se ter uma ideia, apenas após sete anos, em 1995, foi possível delimitar, de fato, o *start* da *Internet* no Brasil e no mundo (VIEIRA, 2003). Ora, basta notar o curioso fato para o qual alertava Silva em 1985: “[...] o Brasil é uma sociedade cuja indústria cultural gira em torno da televisão” (SILVA, 1985, p. 27). São apenas dez anos de diferença entre uma nação dominada pela televisão e um país que começa a entrar – patinando, é verdade – no mundo da *web*, o qual transformaria em diversos sentidos a vida da população brasileira.

Primeiro foi o correio eletrônico, uma poderosa síntese entre o telefone e a velha correspondência, que se espalhou a toda velocidade na última década, multiplicando ao infinito a quantidade e a agilidade dos contatos. Em seguida se popularizaram os canais de bate-papo ou chats, que logo evoluíram nos sistemas de mensagens instantâneas do tipo MSN ou Yahoo Messenger; e em redes de sociabilidade como Orkut, MySpace e FaceBook. Estas novidades transformaram a tela de qualquer computador em uma janela sempre aberta e “ligada” a dezenas de pessoas ao mesmo tempo (SIBILIA, 2008, p. 12).

Com efeito, “a prova definitiva de que a *Internet* havia chegado realmente para valer na vida das pessoas foi a criação da declaração *on-line* do Imposto de Renda, pela qual a Receita Federal conseguiu praticamente eliminar o uso do papel”, segundo Vieira (2003, p. 16). Trata-se novamente de compreender que tecnologia é poder, isto é, adentrar o mundo da *Internet*, ainda que um pouco obscuro e tão novo ainda, não era algo como uma opção, mas sim uma necessidade de uma nação que gozasse do desejo de desenvolvimento econômico, político e social.

Mas as tecnologias digitais, apesar de bem representadas pela *Internet* – que “se transformou no meio principal e no símbolo do capitalismo neoliberal espalhado de modo global” (TÜRCKE, 2008, p. 38) –, não contam apenas com este aparato. A rede de comunicações precisa de algo mais para ocorrer e aí entram os aparatos telemáticos que fazem a intermediação entre o indivíduo e a rede mundial de computadores.

Nesse contexto, com a revolução microeletrônica, tornou-se cada vez mais fácil o acesso aos aparelhos digitais de última geração e aos seus aplicativos mais variados e “ignorar ou fingir ignorar as modificações no sistema de informação-comunicação com o advento dos processos de digitalização do sinal eletrônico significa ter uma concepção retrógrada dos processos tecnológicos e uma visão negativa da história” (PARENTE, 1996, p. 27).

Se antes parecia ficção científica o que Breton (2003) escreveu sobre a possibilidade de criação de segundas vidas, de parceiros virtuais que se moldam a nossos desejos e adquirem até mesmo qualidades sensoriais, na atualidade, trata-se de temática de jogos praticados por crianças na flor da infância com o auxílio de *games* como *The Sims*, *Second Life*¹⁷ e outros que já usam a tecnologia 3D (três dimensões), causando uma ilusão ironicamente real de que os jogos estão sendo vivenciados de fato, como que numa partida de futebol na rua com os colegas de vizinhança, “mas essa proximidade com o real, propiciada pela utilização de tais artifícios tecnológicos, pode engendrar a artificialidade de que as sedutoras imagens, em vez de serem representações do real se metamorfoseiam no próprio” (ZUIN, 2012, p. 123).

A impressão que se tem com isso, é que se está tendo contato com uma realidade, que, no entanto, é virtual. Porém, trata-se de algo que está literalmente na palma das mãos, no toque da tela – tão mais sensíveis quanto mais frios os seres humanos, viciados em choques imagéticos de toda ordem, visto que “a realidade virtual está aquém e além do corpo, este é passivo, mesmo se ecoa inumeráveis efeitos de sensações e de emoções provocadas por imagens”, segundo Breton (2003, p. 128) – de um simples e compacto aparelho celular. Costa (2012) enfatiza tais complexas modificações comunicacionais e, para além disso, comportamentais pautando-se na conhecida expressão mcluhiana, *Galáxia de Gutenberg*:

No ensaio “O homem e a máquina”, Santos (1994)¹⁸ potencializa a expressão isodinamismo para identificar a dimensão material da percepção e a forma imbricada da construção da linguagem, cujo processo de simbolização decorre historicamente da relação do trabalho humano com as transformações provocadas no ambiente societário, nas formas de comunicação e de registro e compartilhamento de informações. É por meio da captação da imagem estática, advinda da fotografia, tendo como referência imediata de memória a reprodução da escrita e a multiplicação das fontes de emissão e de acesso de conteúdos gerados pela tipografia, que a Galáxia de Gutenberg – uma expressão mcluhiana – vai promovendo uma revolução copernicana nas formas de produção, difusão e de acesso remoto de conteúdos. As mutações encontram-se interrelacionadas com a pluralidade de sistemas midiáticos e com a prevalência da imagem e da sensação como recursos que permeiam as indústrias do entretenimento e da informação (COSTA, 2012, p. 205-206).

¹⁷ Os jogos *The Sims* e *Second Life*, criados nos anos 2000 e 2003 respectivamente, fazem muito sucesso entre crianças e adolescentes, tendo inclusive seu público adulto cativo. São *games* que partem de premissas semelhantes: trata-se da simulação de cidades em que casas podem ser construídas e famílias formadas com direito a características físicas e de personalidade. No *The Sims*, no decorrer do jogo, os personagens devem trabalhar para que, com o ganho diário de seu salário, possa usufruir das possibilidades de lazer do jogo, como uma viagem de férias em família ou como a compra de um equipamento de som mais arrojado para ser colocado no interior da residência. O jogo *Second Life* segue a mesma ideia, pautando-se nos moradores que interagem uns com os outros por meio de avatares. Talvez a diferença mais crucial seja a de que neste último, é preciso estar conectado à *Internet* para jogar.

¹⁸ SANTOS, Laymert Garcia dos. *O homem e a máquina*. Revista Imagens. Campinas: Editora Unicamp, n. 3, dez. 1994.

Nesse enredo, é impactante – quiçá assustador – pensarmos que há pouco mais de 20 anos, no início da década de 90, os aparelhos celulares nem sequer existiam. Já em seu início, parecia-se mais com um aparelho telefônico sem fio comum devido ao tamanho e ao peso. Com o passar dos anos – e foram poucos anos – os celulares foram diminuindo e suas funções aumentando. Hoje em dia, a função de fazer e receber chamadas é algo que fica em segundo plano quando o indivíduo vai até a loja em busca de seu novo brinquedo telemático.

Incrementados com câmeras, jogos, programas de reprodução de fotos, vídeos e músicas e acesso à *Internet* com qualidade similar, talvez até superior aos computadores de mesa, os chamados *desktops*, os aparelhos celulares foram se elevando de categoria até adentrarem em algo chamado de *smartphone*, ou em português, o telefone esperto, inteligente. A esperteza do celular faz com que seja cada vez mais significativa a afirmação de Belloni (2009, p. 19): trata-se “de uma sociedade que está deixando de ser humana” ou algo como a anteriormente citada expressão *véu tecnológico*, cunhada por Adorno (2011a) e que diz respeito exatamente a essa fetichização dos objetos criados pelo ser humano. Humanizam-se as coisas e coisificam-se os homens numa teia em que “tais pessoas parecem desejar se assemelhar cada vez mais às máquinas, ao mesmo tempo que se envergonham de sua condição humana da falibilidade e finitude”, afirma Zuin (2012, p. 91).

Em outros termos, ocorre a naturalização da técnica e se esquece de um aspecto inerente e primordial de toda e qualquer tecnologia: seu desenvolvimento obtido pelo trabalho humano, ou seja, a historicidade da técnica. Acaba por ocorrer, nesse contexto, o mascaramento das origens históricas e sociais de cada tecnologia arquitetada por homens e mulheres, adquirindo, por conseguinte, uma espécie de vida própria, a fetichização. Sim, pois “a sedução também está presente na relação entre as pessoas e as tecnologias, no sentido do poder de encantamento e/ou de resistência que certos meios oferecem, por vezes como fetiche [...]”, afirma Fantin (2012, p. 59). Consequentemente, a tecnologia se humaniza enquanto os homens vão ganhando características duras e robóticas, típicas de máquinas.

Guattari (1992) e Sibilia (2008) chamam à atenção, justamente nesse contexto de transformação dos aparatos telemáticos e em suas performances como meio de superar o ser humano, para o antiquado teclado, algo que nos celulares mais modernos – e, certamente, em poucos anos, em todos os aparelhos celulares – já não mais existe. O

que se tem é a tela chamada de *touchscreen*, ou tela sensível ao toque (e, de fato, vivemos em um enredo tão embasado pela tecnologia digital que a palavra *toque* remete muito mais fácil e imediatamente ao tato com as telas sensíveis de celulares e televisores do que ao contato pele a pele propriamente dito entre seres humanos). Basta tocar a ponta do dedo no ícone de *Mensagens* no *smartphone* e é aberta a janela direcionando de imediato o usuário a suas mensagens. Sibilia (2008, p. 150) assinala sobre o teclado que, “de fato, tanto nos computadores como nos demais dispositivos que hoje utilizamos tão assiduamente para nos comunicar e expressar, já se percebe um movimento em direção ao abandono dessa espécie fóssil da escrita mecânica”. A afirmação da autora aponta para o elemento fugaz característico das tecnologias digitais e é complementar ao destaque de Guattari (1992, p. 122), que sublinha que “o tempo do teclado digital terá em breve acabado”. Para o autor, será por meio da “fala que o diálogo com as máquinas poderá se instaurar [...]” (p. 122).

As facilidades advindas das tecnologias digitais mais atuais são inúmeras. Decerto, vai se tornando cada vez mais fácil *estar aí*, como diria Türcke (2010), no terreno virtual da indústria digital brasileira – termo mencionado por Vieira (2003). Por outro lado – e sem velar a questão das novas tecnologias como meio de exacerbação de um *eu* estilizado – é necessário que se tenha consciência de que não é o aparato digital em si a fonte da qualquer tipo de manipulação do indivíduo.

Em outras palavras, é equivocado dizer que somos manipulados pela *Internet* e pelos *games* que jogamos por aí. Ora, trata-se da armadilha de cair no arenoso solo da fetichização de algo que foi historicamente construído pela própria humanidade. Nas palavras de Kenski (2011, p. 24), “as tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais”. Nesse sentido, a tecnologia propriamente dita não faz uso de ninguém e não manipula homem algum. São os próprios seres humanos que, por intermédio das tecnologias digitais, manipulam outros seres humanos, como, por exemplo, através de informações fragmentadas veiculadas de modo constante e ininterrupto pelos meios de comunicação.

Está justamente aí a ambivalência concernente às tecnologias, visto que é o modo como são usadas que determinará, com efeito, suas reverberações. Como fonte de poder que são (KENSKI, 2011), podem ser instrumentos de avanço para a humanidade, como no caso do desenvolvimento de aparelhos utilizados na medicina com altíssima precisão, permitindo que doenças que eram fatais em um passado nada remoto, sejam, atualmente, descobertas de modo precoce, possibilitando uma elevada chance de cura.

Por outro lado, podem ser as tecnologias ferramentas de destruição da humanidade que as criou, como as bombas atômicas e as armas nucleares que implodem guerras e explodem vidas.

Mais especificamente no que tange às tecnologias digitais, também é possível compreender sua duplicidade a partir da forma como são utilizadas. Pensemos no exemplo bastante atual de um celular que contém aplicativos que permitem a localização da pessoa que o porta em qualquer lugar do planeta com precisão. Tal aparato pode ser utilizado pelo indivíduo que se encontra perdido em uma rua desconhecida para se localizar ou por aquele que pretende percorrer uma cidade em seus pontos turísticos mais conhecidos. Mas pode ser essa ferramenta também utilizada para que pais desconfiados monitorem cada passo, literalmente, de seus filhos.

O chamado avanço tecnológico é uma tradicional fonte de otimismo irresponsável e supõe a crença ingênua num indefinido progresso da humanidade. Ora, esse avanço pode constituir, ao contrário – no caso, com o poder “tóxico” que têm as imagens digitais de envolver o sujeito em um mundo paralelo, auto-referente e idiossincrático – mais uma ameaça à socialidade e à formação da consciência democrática (LUZ, 1996, p. 49).

Ora, depreende-se que as tecnologias digitais (e as tecnologias como um todo) já são por si só ambíguas, uma vez que dependem do uso que delas é feito. Mas o que dizer da relação que vai se delineando entre os aparatos telemáticos e a Educação? Certamente, também se trata de uma relação ambivalente. Uma ferrenha prova disso está justamente na utilização das redes sociais por estudantes como espaço de exibição e espetacularização de um *eu* amedrontado pela possibilidade de ser esquecido e de se defrontar com o vazio de seu próprio ser estilhaçado, por um lado, e, por outro, como *locus* de externalização daquilo que é reprimido na escola, ambiente que deveria primar pelo debate.

Sim, os dois aspectos do uso das redes sociais – e das demais tecnologias digitais de modo geral – não se desvencilham por estarem unidas a algo maior: a semiformação lancinante. Os estudantes que buscam no aparato telemático um meio de expressão acabam o fazendo de modo espetacular, criando situações em que seu *eu* se perpetue, sobretudo por meio das muitas visualizações de suas publicações, seja qual for o meio digital utilizado. Se tiver sorte e muita projeção na *web*, sua publicação pode ser transmitida também pela televisão, como no caso da estudante catarinense de 13 anos de

idade que viu sua comunidade no *Facebook*¹⁹, “*Diário de Classe*”²⁰, crescer de modo avassalador, levando-a a participar de congressos, palestras e programas de televisão de todos os tipos, desde rotineiros *talk shows* até jornais de grande alcance. Ocorre que:

A angústia é exposta, repressiva e violentamente, no corpo de tal adolescente que protesta publicamente contra a falsidade da promessa de liberdade que lhe é oferecida, ainda que seja um protesto conformista rapidamente absorvido pela indústria cultural como mais uma moda [...]. Mas se esse protesto fosse verdadeiramente ouvido, sua súplica poderia ser traduzida da seguinte forma: “Olhe o que vocês estão fazendo comigo. Estão satisfeitos? Ou querem mais?” (ZUIN, 2012, p. 109-110).

Começa a emergir, nesse momento, a outra face da tecnologia digital adentrando o campo educacional. É preciso que fique nítido que não estamos focando os aparatos telemáticos levados ao *locus* escolar com a finalidade primeira de promover uma ação educativa, como, por exemplo, a lousa digital ou o uso de filmes para compreender determinado período histórico brasileiro. Obviamente, são esses recursos essenciais e fazem parte da entrada das tecnologias digitais na escola. Contudo, há um ponto crucial! Tais tecnologias são utilizadas na escola de modo legítimo, isto é, já são tidas como inovações pedagógicas. Mas o que dizer do momento em que um estudante utiliza uma rede social para trazer à tona questões ligadas à escola, aos professores e ao relacionamento que vai se delineando (ou se definindo) entre as quatro paredes da sala de aula?

É justamente este nosso foco na presente pesquisa, a saber, as tecnologias digitais que adentram a sala de aula de modo informal, algo tido, por diversas vezes, como ilegal, a exemplo do celular, de forma direta, e das redes sociais, como consequência imediata. Partindo-se, no entanto, do enredo até aqui apresentado, parece ser difícil compreender uma faceta positiva do contato do alunado com as tecnologias digitais. Ora,

E se os alunos encontrassem um meio de divulgação desses fatores que impedisse, ou, ao menos, dificultasse a identificação de cada um deles? E se as forças produtivas do capitalismo transnacional possibilitassem os recursos tecnológicos para a transmissão *on line* do ódio na forma de depoimentos sarcásticos desses alunos? Teriam eles encontrado meios para expor esse

¹⁹ O *Facebook* é uma rede social criada em 2004 por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Chris Hughes e Dustin Moskovitz. Em 2012, o *Facebook* chegou ao impressionante número de 1 bilhão de usuários pelo mundo, sendo o Brasil um dos cinco países com mais membros na rede social.

²⁰ “*Diário de Classe*” é uma comunidade criada na rede social *Facebook* no ano de 2012. Sua criadora, a estudante da rede pública de ensino de Florianópolis (SC), Isadora Faber, tinha o intento inicial de mostrar precariedades tanto no âmbito pedagógico quanto no quesito estrutural de sua escola. A comunidade virtual está disponível no link: <https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC>. Acesso em 27 de janeiro de 2013.

ódio, sarcasticamente, em relação ao professor, numa espécie de *catarse regressiva*? (ZUIN, 2008a, p. 76).

Como já foi anteriormente dito, as tecnologias, sejam elas quais forem, não são por si só construtivas ou destrutivas. As tecnologias digitais podem ser vistas em seu ângulo positivo quando, por exemplo, estiverem a favor do processo educacional (e que fique novamente assinalado que não estamos tratando diretamente das tecnologias que já são legitimamente utilizadas com fins pedagógicos).

A recente utilização de redes sociais para publicação de críticas – implícitas ou não – sobre a relação tensa entre docentes e alunos mostra exatamente como a tecnologia digital pode se espalhar a favor do processo formativo (e que, de fato, forme integralmente sujeitos emancipados). Contudo, não basta que os professores apenas saibam que isso ocorre, sem que se elabore uma crítica a respeito:

Certamente, o ressentimento do aluno, que se conserva modificado no ódio em relação ao professor, encontrará modos de expressar-se, ainda que estes sejam violentos. Mas esse fato não impede a possibilidade de que o processo de identificação entre professores e alunos obtenha outra tonalidade (ZUIN, 2008a, p. 83).

Ora, na publicação em que se denigre a imagem do professor hostil estão também presentes elementos de uma semiformação pungente, ou seja, a exibição do *eu* e a busca por espaços de expressão não se separam. O jovem, porém, dá o primeiro passo para um novo tipo de diálogo, talvez aquele que se inicie por meio do virtual e adentre, finalmente, o chão da sala de aula.

Pergunta-se, então: será possível existir nos moldes inicialmente pensados o chamado currículo oculto, ou seja, “as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (APPLE, 2006, p. 127)? A partir do momento em que os discentes encontram um meio para expressar aquilo que antes era arrastado para os recônditos, ainda que tal *catarse regressiva* seja realizada de modo bárbaro – mas não é Adorno (2011, p. 158) mesmo quem diz que “na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro”? – é substancial compreender que algo de decisivo passa a ocorrer, uma vez que:

Tal como acontece no ensino formal, o currículo oculto está também presente nos ambientes de educação informal (caso das comunidades virtuais), uma vez que ultrapassa os objetivos explícitos e planejados da aprendizagem, contribuindo de forma tácita para aprendizagens sociais relevantes, as quais são reflectidas em atitudes, comportamentos, valores, orientações, etc. (LISBÔA; COUTINHO, 2011, p. 12).

Todavia, é essencial que essa “barbárie” seja discutida e posta como alvo central de reflexão, como, por exemplo, “o tratamento do *conflito* no currículo”, como afirma Apple (2006, p. 126). Desse modo, na contemporaneidade, tal currículo e os conflitos decorrentes parecem não estar mais ocultos, a não ser que os olhos docentes não queiram enxergar esse novo *meio de comunicação*, literalmente falando.

3.3 A semiformação impera? No espetáculo, entre o monólogo e o diálogo

O que faz com que um professor impeça o diálogo em sala de aula, priorizando ações autoritárias e exercendo de forma explícita sua soberba intelectual? O que leva um estudante – vendo-se calado e sufocado pelas palavras que não consegue dizer – a expressar seu ressentimento de modo agressivo e violento em redes sociais na *Internet*? É preciso rememorar o fato de que “o crepúsculo atual da imagem do professor ocorre na sociedade em que as noções ideológicas do conceito de ideal são coadunadas por meio do chamado processo de semiformação” (ZUIN, 2012, p. 125).

Ora, como foi colocado na primeira Seção desta pesquisa, acaba por ocorrer um processo em que a formação integral do ser humano, a chamada *Bildung*, dá lugar à deformação humana, na qual prevalecem o imediatismo, a frieza, a falta de sensibilidade e o vício no consumismo e em choques audiovisuais cada vez mais intensos, uma vez que os sentidos humanos estão adormecidos ou, ao menos, anestesiados. O enrijecimento do *eu* e a impossibilidade de que a emancipação se dê, já que é a semiformação que toma conta do processo educativo (seria razoavelmente contraditório chamar o processo educativo que envolve a semiformação de processo formativo), tem relação direta com:

O fato de que a profusão de informação nem sempre está articulada com a experiência, fazendo com que a quantidade de estímulos, sobretudo demarcados pelo espetáculo visual, não gere necessariamente conhecimento e ação mediada pela ética e formação autônoma (COSTA, 2010, p. 89).

Em resumo, as tecnologias digitais, com destaque para a *Internet*, trazem o perigo de alastramento da semiformação generalizada do *eu*. Dito de outro modo, “trata-

se, em suma, de um verdadeiro caldeirão de novidades, que ganhou o pomposo nome de ‘revolução da Web 2.0’ e acabou *nos* convertendo nas personalidades do momento” (SIBILIA, 2008, p. 14). Como consequência, “vemos estilhaçarem-se algumas premissas básicas da autoconstrução, da tematização do *eu* e da sociabilidade moderna”, de acordo com Sibilía (2008, p. 27).

Vivemos em um tempo de esclarecimento? – questionou Kant (1985), já sabendo a resposta. O intelectual colocou o século XVIII como uma época em processo de esclarecimento, algo que se alastraria gradualmente a todos os indivíduos letrados. Será? Em pleno século XXI é possível afirmar que todas as pessoas letradas são esclarecidas e que isso é um elemento *a priori* para o *ser* esclarecido? Decerto, Kant (1985) jamais poderia prever um nível de semiformação com o qual hoje nos deparamos e sobre o qual estamos todos, de certo modo, imersos.

A busca pela formação em seu sentido mais pleno continua. Não somos esclarecidos; talvez, no máximo, continuemos em processo de esclarecimento, muito embora hoje, mais do que nunca, pareça o homem se agarrar à minoridade.

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural (ADORNO, 2011d, p. 181).

Nesse âmbito, é preciso assinalar que de forma alguma a escolarização pode ser pura e simplesmente confundida com formação cultural. Ora, no específico caso do processo educativo, tanto alunos quanto professores são semiformados desde a mais tenra idade. Sobre os docentes com que teve contato, Abramovich (1985) salienta:

A dificuldade deste professor em trabalhar com o lado expressivo, solto, criativo de seu aluno, porque desconhece todo este lado seu... Que só sabe manipular (e em geral mal) com o lado racional (?) e cognitivo, porque é o único que lhe foi solicitado (e muito mal...). Da sua dificuldade em lidar com a emoção (e a simbologia através da qual ela se manifesta) de seu aluno porque não sabe lidar com a sua própria... Da terrível dificuldade que tem em perceber seu aluno como um todo e propiciar o florescimento de todos os lados deste seu aluno, porque – ele, professor – se desconhece como pessoa inteira, porque não se percebe integralmente porque até se esqueceu de quem ele é... (ABRAMOVICH, 1985, p. 40).

Do mesmo modo que os professores passam por esse processo de semiformação, estão também os alunos figurando neste cenário. Trata-se da fuga de si mesmo ou do

horror vacui, destacado por Türcke (2010), ou seja, uma busca ferrenha em não se encontrar consigo mesmo pelo medo do encontro com um *eu* deformado. Dessa forma, não se trata de culpabilizar um lado ou outro, mas de buscar contribuir para que essa discussão seja resgatada do fundo silencioso do oceano como um assunto tabu negado ou velado de forma abrupta. É preciso que a necessidade de *diálogo* seja objeto de *diálogo* e tal afirmação não é redundante!

Sem dúvida, é certo que Adorno (2011a) defende uma Educação que desacostume o indivíduo a dar e receber cotoveladas, isto é, uma Educação contra a dureza, afinal:

O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir (ADORNO, 2011a, p. 128).

Nessa perspectiva, a postura do professor jamais poderia perpassar por relações de repressão dos sentimentos do alunado ou de seus próprios medos, em algo que Freud (1996) chama de *educação psicanaliticamente esclarecida*. Ao compreender a importância de se levar em conta os mecanismos inconscientes, o docente passa a ver com outros olhos e a escutar com outros ouvidos as manifestações de seus estudantes.

Aquino (1996) afirma que, para que a aprendizagem ocorra de modo orgânico, a relação dos discentes com o educador se coloca como ponto-chave. De fato, “um mestre tem muito mais poder do que um livro” (MARCHAND, 1985, p. 19). Para Dozol (2003, p. 04), “se, de um lado, o mestre pode aplicar o seu talento (se o tiver) num projeto que contribua para a ascensão humana, por outro, pode representar um fator estacionário, bloqueando essa mesma ascensão”.

Trata-se de um complexo processo no qual estudantes e professores convivem com um sentimento ambivalente de amor e ódio, de admiração e desprezo. Ocorre que é substancial que o professor esteja ciente disso e compreenda a importância de assumir sua humanidade. De acordo com Aquino (1996, p. 70), “uma vez que se busca estabelecer uma relação mais dialógica com o professor, o aluno elege como atributos ideais a proximidade e a disponibilidade docentes”. Para longe deveriam ir as atitudes sádicas e a vaidade intelectual de um mestre que busca se impor de forma despótica. Pelo contrário, seria imprescindível assumir suas fragilidades.

Rousseau (2004) e suas intenções de construção de uma Educação humanizada com seu discípulo Emílio se tornam exemplo majoritário quando se pretende discorrer sobre a postura docente que assume erros e acertos, dúvidas e medos, afinal, o intelectual é um ferrenho crítico da vaidade professoral que varre as possibilidades de uma relação mais humanizada entre os atores do processo pedagógico. Em seu ideal, Rousseau (2004) sublinha que a relação entre o docente e seu alunado poderia ser melhor compreendida se aquele se colocasse no lugar destes e, além disso, assumisse a existência de uma forte e pesada ambivalência emocional entre ambos os polos, afinal, como coloca Zuin (2008a, p. 85), “[...] sobressai-se o modo como Rousseau expressava seu afeto e também sua raiva em relação a Emílio”.

Ainda segundo o ideário rousseauiano, a paixão de Emílio seria, antes de qualquer coisa, racionalizada, o que se aproxima de algo como um esclarecimento dos desejos humanos, isto é, “o Emílio indica-nos esse caminho e, através da idealização de um mestre conhecedor da natureza humana, mostra-nos o que fazer, em termos pedagógicos, para não desviar dele” (DOZOL, 2003, p. 45). Assim, não se trata de que o professor permita que o discente aja como bem queira, por exemplo, esmurrando colegas de sala que o estejam incomodando, porém a discussão sobre tal incômodo é necessária, fazendo com que ocorra a elaboração do sentimento de raiva que vem à tona no estudante, caso contrário, não haveria nada além de uma Educação dissimulada.

O mesmo pode ser dito quando adentra no ambiente escolar um celular utilizado às escondidas pelos alunos ou quando o estudante posta imagens suas nas redes sociais para se afirmar como alguém que *está aí* (TÜRCKE, 2010). É preciso elaborar a ambiguidade no uso das tecnologias digitais, do mesmo modo e na mesma proporção em que se faz imprescindível estar consciente da ambivalência presente na relação professor-aluno.

Nesse contexto, Belloni (2009, p. 08) traz uma urgente questão concernente à relação também tão ambígua que se coloca entre as tecnologias digitais e a Educação: “*como poderá a escola contribuir para que todas as nossas crianças se tornem utilizadoras (usuárias) criativas e críticas destas novas ferramentas e não meras consumidoras compulsivas de representações novas de velhos clichês?*”. A resposta para tal contundente pergunta certamente está atrelada ao diálogo sobre tais ferramentas, sejam elas utilizadas com fins pedagógicos, sejam elas levadas para o ambiente escolar pelos alunos para usos diversos.

Assim, defende-se, aqui, uma “educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2011d, p. 183), isto é, não se trata de fingir que os estudantes não assistem aos mais diversos programas televisivos em suas casas ou que não acessam a *Internet*, exibindo seu *eu* danificado em fotos nas mais variadas poses e defronte aos mais chamativos cenários nas redes sociais. De fato, as relações pessoais vão sendo cada vez mais enfraquecidas e menos atrativas perto das relações virtuais, as quais ganham um caráter idealizado de mundo perfeito. No entanto, é preciso que os alunos sejam alertados para tal comprometimento formativo! É sobre isso que trata TÜRCKE (2010, p. 57) quando assinala que “quem não quer falar dessa compulsão deve também se calar a respeito da emancipação, da autodeterminação e da democracia”. E é justamente nesse sentido que Adorno propõe, por exemplo,

Visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imuniza-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num “mundo feliz”, embora ele seja um horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas [...] (ADORNO, 2011d, p. 183).

Por tal caminho, depreende-se que a busca é por uma Educação que de fato *forme* indivíduos e para que isso se dê não é plausível negar a realidade na qual estão inseridos os estudantes, seja qual for sua faixa etária. A busca é, em suma, pelo uso crítico das tecnologias advindas da Indústria Cultural.

É permitido que uma jovem de 16 anos compre uma revista de beleza para mulheres e se divirta folheando as páginas e vendo o que dita a moda da estação, mas é substancial que, ao imitar os figurinos da revista, ela saiba que seu gosto pessoal acaba por se moldar a um padrão, afinal todas as garotas de sua idade lerão a mesma coisa e acreditarão (ilusoriamente) que usar estampas floridas no verão está em alta no mundo da moda e que será isso que as distinguirá de todas as outras. Da mesma forma, não parece ser o melhor caminho proibir que um jovem tire fotos a todo momento e as publique em sua rede social, mas é primordial que esse indivíduo esteja consciente do processo de padronização no qual está sendo inserido e da lógica de espetacularização de si mesmo em que está entrando.

Nessa perspectiva, Guattari (1992), trata sobre o diálogo com as máquinas quando destaca as novas formas de interatividade que estão por vir e que, de alguma

forma, já acontecem, pois o comando de voz já é uma realidade em muitos aparelhos telemáticos. Entretanto, será que de fato é possível falar em abertura de diálogo *com* máquinas? Talvez pudéssemos ensinar o diálogo *por* meio delas e *sobre* elas.

No entanto, para que todo e qualquer diálogo possa ocorrer, sendo possível que a semiformação dê lugar à formação integral do ser humano, é substancial que haja uma Educação em que o elemento humano do ser seja resgatado e que a tecnologia digital seja uma aliada e não uma inimiga em sala de aula. Decerto, quando um aparato telemático entra no espaço da sala de aula, seja de modo aceito e tido como legítimo, seja de forma indireta e informal, “só faz pleno sentido se realizada em sua dupla dimensão: como ferramentas pedagógicas e como objetos de estudo” (BELLONI, 2009, p. 11).

É preciso que professores superem os longos e árduos anos de práticas autoritárias e que compreendam que o diálogo é o meio de comunicação, afinal, não se trata de proibir os celulares em sala de aula, mas de discutir o que se pode fazer com ele para que o mesmo seja um facilitador da aprendizagem, um meio de se favorecer a própria formação dos estudantes e, ao mesmo, tempo, como seu uso de maneira acrítica apenas enfraquece um *eu* já tão debilitado. Dessa forma,

A educação deve compreender um exercício de resistência contra o empobrecimento estético, já que, no âmbito da indústria cultural, há propensão à facilitação de linguagem e exploração do grotesco, sendo que esses critérios de produção, difusão e interesse de acesso migram também para as plataformas digitais (COSTA, 2010, p. 99).

Mas é possível dizer que tal debate pedagógico imprescindível para a tentativa de resgate da *Bildung* em tempos de semiformação generalizada está ocorrendo? A semiformação impera? Será que a Educação está danificada e ponto? Talvez – e felizmente – a resposta possa ser negativa!

O aluno, que imerso na Indústria Cultural, utiliza redes sociais para se exibir está, certamente, obedecendo ao lema do momento: quem não é visto, não é lembrado. Por outro lado, o uso da *Internet* como campo de expressão, como uma válvula de escape para um nó na garganta engasgado dentro das paredes mudas da sala de aula permite que se rompa um silêncio que remete para a história da civilização e para a trajetória tempestuosa do magistério. Assim sendo, ainda que seja algo contraditório e ambíguo,

[...] é nessa sociedade que dilapida os alicerces mnemônicos que as multidões solitárias de indivíduos tentam se conectar, para usar um termo atual, por meio do uso contínuo das denominadas novas tecnologias. Os alunos também estão inseridos nesse contexto. E procuram se aproximar de seus professores no universo virtual nem que seja por meio do sarcasmo e da violência da manipulação das imagens de seus mestres que são postadas no *YouTube*, por exemplo (ZUIN, 2012, P. 131).

Ora, se a *distração concentrada* (TÜRCKE, 2010) domina também o cenário educacional, decerto não é por meio da tão antiquada mnemotécnica e através do arcaico chicote ou da nefasta humilhação pública que estará o educador contribuindo para que seu aluno se emancipe em uma Educação verdadeiramente formativa.

Em suma, não basta que o educador ouça seus estudantes, é imperioso escutá-los! E é nesse sentido que se torna possível dizer quão emergente é a redefinição da tríade que compreende *memória – concentração – disciplina*, como posto ao final da primeira Seção da presente pesquisa. Certamente, em uma sociedade sob a influência das promessas mentirosas da Indústria Cultural, uma sociedade que deixa o indivíduo em estado de êxtase para, em seguida, anestesiá-lo, dopando seus sentidos já tão fragmentados, requer-se uma nova humanidade. Afinal, como bem destaca McLuhan (2007, p. 63), “qualquer invenção ou tecnologia é uma extensão ou auto-amputação de nosso corpo, e essa extensão exige novas relações e equilíbrios entre os demais órgãos e extensões do corpo”.

“*Decifra-me ou te devoro*”, diz a máxima do desafio da Esfinge de Tebas, buscando nada menos do que o compreender do próprio ser humano, algo que alude diretamente ao título desta Seção, afinal, “se o homem só existe por meio das formas corporais que o colocam no mundo, qualquer modificação de sua forma implica uma outra definição de sua humanidade”, considera Breton (2003, p. 136), afirmando que se a entrada no mundo cibernético se põe como algo inevitável, faz-se imprescindível a (re)organização das relações defronte a tal nova humanidade.

~ 4 ~

Da vista embaçada à lente de aumento: o *show* da relação professor-aluno na tela do *YouTube*

“A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descearragam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente que cada um deles não pode manter-se firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. Daí que a existência desconsolada, a alma, que não atingiu seu destino divino na vida, tenha necessidade de substituir as perdas imagens e formas por meio da semiformação”

Theodor Adorno, Teoria da Semiformação, 2010, p. 24

“Se o espírito, porém, se reduz simplesmente àquela dependência e se conforma por si mesmo ao papel de mero meio, então se torna preciso reafirmar o contrário. Impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação”

Theodor Adorno, Teoria da Semiformação, 2010, p. 39

Em uma sociedade como a atual – tatuada a cores fortes pelo processo semiformativo, marcada a fogo pela Indústria Cultural e condicionada à espetacularização cada vez mais vultuosa e exasperante de indivíduos estilhaçados – faz-se imperiosa a reorganização de suas relações diante da nova humanidade que vai se delineando a partir da revolução microeletrônica e a da ascensão cada vez maior e mais contundente dos aparatos eletrônicos. Assim sendo, faz pleno sentido a afirmação:

De que la ciencia y la técnica (por las razones que sean) han ingresado en el ámbito de la vida cotidiana y de que no son simplemente instrumentos neutros, esto es, algo que hace de intermediario entre dos puntos sin trastocar en nada ni los puntos ni la relación que haya entre ellos, sino que han modificado nuestra forma de vida hasta el punto de que se nos hace irreconocible la anterior. Y así podemos perdernos en nuestra propia casa

entre los materiales con los que deberíamos construir nuestra experiencia (CABOT, 2007, p. 04).²¹

Se alguns já não podem mais sair de casa sem o aparelho *GPS* acoplado aos carros, ditando em alto e bom som o caminho a ser percorrido pelo veículo substancialmente automatizado e se outros, no entanto, nem possuem um carro, certamente é preciso que as relações humanas se ressignifiquem. “Trata-se de uma revolução silenciosa que se opera no interior de outra bastante ruidosa, aquela relativa à emergência de uma nova humanidade e esta relativa à revolução tecnológica que vivemos sem precedentes”, resume Silva (2007, p. 02).

E isso faz sentido, sobretudo quando se tem em mente os perigos do *véu tecnológico* (ADORNO, 2011a), já abordado em Seções anteriores do presente trabalho. Como ficam as relações humanas em um contexto social no qual as pessoas a cada dia desaprendem a conviver com seres humanos e se tornam *experts* no convívio com a tecnologia digital? “As pessoas sensibilizam-se em relação aos objetos e dessensibilizam-se em relação aos outros e a si mesmas” (CARVALHEIRO, 2000, p. 113).

Ora, faz-se imprescindível reiterar a separação consumada a que faz referência Debord (1997), corroborado por Sibilia (2012), em uma sociedade na qual todos estão constantemente plugados em uma rede, porém sofrem de solidões doloridas, um dos males da modernidade. São as multidões solitárias que se amontoam defronte a seus computadores ultrafinos e a seus *tablets* de última geração, ou seja, pessoas acompanhadas de toda a tecnologia digital possível e em desencontro com seu próprio *eu*.

De fato, ainda que isso pareça contraditório com o significado mais evidente da palavra aqui usada para designar essa nova modalidade triunfante de relação com o próximo e com o mundo, a sociedade informacional não *conecta*, mas tende a *desligar*, dificultando as possibilidades de dialogar ou de compor uma experiência junto com os demais. [...]. Nesses casos, o canal não está a serviço da mensagem, mas ao contrário: serve tão somente como algo a que é possível nos agarrarmos para sobreviver à dispersão, mantendo-nos conectados (SIBILIA, 2012, p. 186-187).

²¹ Em tradução para o português, “de que a ciência e a técnica (pelas razões que sejam) têm ingressado no âmbito da vida cotidiana e de que não são simplesmente instrumentos neutros, isto é, algo que atua como um intermediário entre dois pontos sem modificar em nada nem os pontos nem a relação que exista entre eles, mas que têm modificado nosso modo de vida a ponto de tornar irreconhecível o anterior. E assim podemos nos perder em nossa própria casa entre os materiais com os quais deveríamos construir nossa experiência”.

Sim, a conexão, no íntimo do termo, diz respeito a um apego desesperado àquela última chance de se manter aí, de garantir sua própria existência em um mundo efêmero no qual o simples piscar de olhos faz com que o sujeito até então adorado e ovacionado seja substituído por alguém mais jovem e belo. Trata-se do mal da sociedade do espetáculo: o show tem que continuar e assim como as máquinas são trocadas por aparatos mais modernos e ultra tecnológicos, também os seres humanos passam a perceber sua insignificância dentro de tal sociedade.

4.1 Você a um clique do *mouse*

Diante da efemeridade do ser, da sempre próxima e apavorante possibilidade de substituição em uma sociedade coisificada, torna-se imperioso que cada indivíduo propague sua própria existência. Trata-se justamente do que constitui a sociedade do espetáculo, tão bem discutida por Debord (1997): não mais apenas os *tablets* e celulares precisam ser comerciáveis para que um número cada vez maior de pessoas deseje adquiri-los.

Ora, assim como os produtos, “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”, afirma Adorno (2010, p. 33). Agora, também os homens e mulheres, desde a mais pueril idade, convivem com a necessidade quase vital de venderem seu *eu*, torcendo para que alguém deseje tê-los e, mais do que isso, reconhecê-los como alguém que existe, apesar do caos espetacular que dualiza a excitação e a anestesia.

Nesse enredo, o indivíduo e, mais especificamente, o jovem, já vivendo na exaustão hormonal de uma idade repleta de transformações, depara-se, então, com um contexto nada suave: para ser visto, ele tem que se mostrar, se exhibir, colocar-se diante da câmera cada vez mais. Mas, ora, isso também já não basta. Para ser notado, é preciso que algo de diferente ocorra, diferença esta pautada no quão chocante e extasiante pode ser aquilo que será mostrado.

Nos jornais televisivos, assistidos por muitos enquanto se almoça ou janta, não nos é privado o uso de imagens cada vez mais estarrecedoras. No entanto, aprendemos a já não perder o apetite diante do corpo ensanguentado da vítima fatal do acidente de carro ou diante dos corpos sendo recolhidos após o tiroteio em plena via pública. Não é que deixamos de sentir emoções diante de tais cenas, cada vez mais recorrentes, mas, ora, já dizia Türcke (2010, p. 148), que a repetição do horror serve também como modo

de exteriorizar um pavor do indivíduo, algo como estar fora de si, algo como “um processo voluntariamente produzido, algo que é uma situação extrema, como choque ou dor, mas ao mesmo tempo uma espécie de vacina autoproduzida contra eles”, que significa também uma tentativa de controle do medo.

Assim sendo, quanto mais cenas violentas assistimos, mais acostumados a presenciá-las ficamos, menos sensíveis a elas nos tornamos. Pior do que isso, passamos a necessitar da imagem mais e mais chocante. Não é mais suficiente para o *eu* anestesiado e mutilado em sua formação saber que está havendo um sequestro com reféns, faz-se preciso assisti-lo ao vivo da tela da televisão, como um filme policial com a excitante – e por isso mesmo tão vital para o indivíduo entorpecido pela anestesia da sociedade do espetáculo – diferença de que não se sabe qual será o final. Como contraponto, passamos a também sentir a necessidade de reproduzir tais cenas chocantes de modo ainda mais bruto, pois, adormecidos que estamos, apenas a truculência desmedida fará um pouco de cócegas em nossos sentidos, já tão puídos, já tão isolados, afinal “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial” (ADORNO, 2010, p. 25).

Trata-se de um enredo, portanto, que insufla a superexposição, a vontade de ser notado. Pode-se dizer, com razão, que a humanidade sempre gostou de ser notada, que os homens e mulheres são, de certo modo, seres vaidosos e exibidos. Mas como tal processo de exibição se molda em um contexto altamente tecnologizado? Sim, pois antigamente, ainda que houvesse a vontade de se exibir, os aparatos telemáticos e digitais, ainda em desenvolvimento, ainda em fase de nascimento, pouco colaboravam.

Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, até que o instante ou a hora participem de sua manifestação, significa respirar a aura dessa montanha, desse galho. Mas fazer as coisas se aproximarem de nós, ou antes, das massas, é uma tendência tão apaixonada do homem contemporâneo quanto a superação do caráter único das coisas, em cada situação, através da sua reprodução. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto de tão perto quanto possível, na imagem, ou melhor, na sua reprodução (BENJAMIN, 1987a, p. 101).

Aqui, cabe então, questionar: a fotografia possui aura? Trata-se, talvez, de uma pergunta ainda sem resposta, sobretudo ao se considerar a afirmação de Benjamin (1987b, p. 168) de que “o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura”. Porém, retornando ao enredo da necessidade de aproximarmos-nos das coisas, já se delineiam diferenças substanciais no decorrer de pouco tempo. Peguemos o

exemplo de cerca de vinte anos atrás, beirando o início da década de 90: para fotografar um evento, uma reunião familiar ou as peripécias do filho pequeno, as pessoas escolhiam as melhores poses, reuniam um número maior de pessoas para as fotos, afinal, um filme fotográfico tinha um pequeno limite de fotos, as quais, posteriormente, teriam de ser reveladas a um preço não muito atraente. Nesse contexto, pode-se dizer que a fotografia desempenhava, de modo geral, o papel de recordação. Ora, ter o retrato do primeiro sorriso do bebê era um modo afetoso de guardar na memória tal doce imagem que o tempo arrastaria para longe.

Porém, com o surgimento revolucionário das câmeras digitais, o bebê recém-nascido já possui mais de mil fotos com seu rosto ainda inchado e seus olhinhos fechados, assim como o encontro familiar ganha ares de produção de cinema, já que entre as centenas de fotos banais e os eventuais flagras de momentos engraçados, as filmagens vão sendo feitas, reunindo no cartão de memória da câmera o que a memória humana não conseguiria guardar. Contudo, aí habita uma diferença substancial: as centenas de fotos tiradas no espaço de poucas horas já não mais carregam como intento principal a recordação do momento, mas sim, a exibição do *eu*, a necessidade de mostrar a todos as melhores fotos, os flagras mais aberrantes.

As redes sociais, como já foi posto, nasceram nesse contexto. Portando uma câmera digital, muitas vezes acoplada ao próprio aparelho celular, meninos e meninas de todas as idades – que não nos enganemos – fotografam-se a si mesmos durante horas a fio. A melhor foto, ainda corrigida com os programas de *fotoshop* disponíveis na *web*, é a escolhida para ser usada como o perfil da rede social.

A meta é enfeitar e recriar o próprio *eu* como se fosse um personagem audiovisual. Não é muito difícil, pois a mídia oferece um farto catálogo de identidades descartáveis que cada um pode escolher e emular: é possível copiá-las, usá-las e logo descartá-las para substituí-las por outras mais novas e reluzentes (SIBILIA, 2008, p. 242).

No espaço reservado às fotos, uma infinidade de imagens de viagens, festas com amigos, diversões de toda sorte, com destaque para a foto com o ídolo, tirada a muito custo e garantida com um suspiro de alívio. Finalmente, após tal maratona performática na luta pela manutenção de um *eu* danificado em alta, o sujeito se sente, de certa forma, vivo.

O *YouTube*, *lócus* de compartilhamento de vídeos dos mais variados, abriu, nesse sentido, uma porta que antes se encontrava trancada a cadeado. Com o advento de

um espaço virtual no qual as pessoas podem diretamente de suas casas enviar com simplicidade e de modo resumidamente fácil seus vídeos para serem vistos por qualquer pessoa em qualquer lugar do planeta, uma nova forma de exibição desenfreada começou a se desenvolver. Ora, segundo Burgess e Green (2009, p. 44), “[...] o YouTube já foi literalmente mitificado como um meio de *Broadcast yourself* (“Transmitir-se”) para o mundo da fama e da fortuna”.

Ora, se nas redes sociais, que já fazem estrondoso sucesso entre os indivíduos da sociedade excitada, a imagem congelada das fotografias é o ponto central, no *YouTube*, a revolução da imagem em movimento chega às portas das casas do mais comum cidadão, que, de um momento para outro, com a sorte de ter seu vídeo acessado por muitos, torna-se, de mero anônimo a famosa celebridade instantânea, isto é, com a espetacularização de sua própria imagem – ainda que semiformada e talvez exatamente por isso tão suscetível à identificação –, os indivíduos alcançam em um abraço desesperado certa atenção, ainda que ela dure os mesmos breves quinze minutos que o compacto vídeo postado na *Internet*, afinal, “a promessa de que *YouTubers* talentosos mas não descobertos podem saltar de seus “mundos comuns” para o genuíno “mundo da mídia” está profundamente enraizada no YouTube em si [...]” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 44).

Torna-se a rede de compartilhamento de vídeos, assim, *locus* privilegiado para a exposição do *eu* danificado em toda a sua semiformação. Acumulam-se os vídeos de paródias estúpidas ou de canções sem qualquer resquício de teoria musical, além das filmagens sem escrúpulos de toda e qualquer situação violenta ou embaraçosa. Os cinegrafistas amadores, que hoje são quaisquer pessoas que estejam portando uma câmera naquele momento e naquele local, não hesitam em gravar com as mãos firmes a discussão dentro do ônibus, o assalto ao carro vizinho, o ataque terrorista.

Que seja alvo de reflexão, diante de tal cenário, um ponto nevrálgico: por qual motivo alguém, em meio ao caos posterior ao ataque às torres gêmeas nos Estados Unidos, no plangente *11 de setembro de 2001*, deixou de socorrer as incontáveis vítimas estiradas no chão ou presas nos resquícios dos prédios, deixou de fugir daquele local de guerra com todas as forças que as pernas podem atingir, deixou de se proteger de mais algum possível ataque, para filmar a situação, o *show* de horror espriado como *making off* de algum filme *hollywoodiano*? Ora, como destaca Costa,

[...] verifica-se na internet, em ambientes de rede como o youtube, a extrema banalização da linguagem escrita e da imagem. Atualmente, com celular e

câmeras de vídeo e fotográfica, é possível postar conteúdos sem apuro ético, estético, e que reforçam estereótipos e preconceitos, fazendo com que uma mensagem esvaziada de sentido formativo tenha casualmente interesse planetário. O critério é a exposição, a velocidade do trânsito das informações e a celebração da violência banalizada (COSTA, 2010, p. 98).

De fato, o espaço do *YouTube* acaba sendo usado, seguindo o exemplo de outras redes sociais, ainda que em outros formatos de publicação, como cenário para exhibições espetaculares de um *eu* estilizado pela semiformação, por um indivíduo aos cacos, danificado em sua cultura e sobrevivente ao turbulento mundo excitado em que vive. Os vídeos se desenham justamente como são: algo como “pequenos espetáculos descartáveis, algum entretenimento engenhoso sem maiores ambições, ou então celebrações da mais vulgar estupidez”, de acordo com Sibilía (2008, p. 271).

Trata-se do indivíduo que sobrevive apenas porque aprendeu a lógica da sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997), ou seja, aprendeu da forma mais dura que, para continuar vivo, é preciso aparecer, é necessário ser notado. Desde pequeno, lhe é ensinado com anseio pelos pais e familiares que é preciso ser alguém na vida, como se a própria existência já não definisse o ser humano como alguém.

Assim, a espetacularização da intimidade cotidiana tornou-se habitual, com todo um arsenal de técnicas de estilização das experiências de vida e da própria personalidade para “ficar bem na foto”. As receitas mais efetivas emulam os moldes narrativos e estéticos da tradição cinematográfica, televisiva e publicitária, cujos códigos são apropriados e realimentados pelos novos gêneros que proliferam na internet (SIBILIA, 2008, p. 50).

Na atual sociedade anestesiada em êxtase, faz-se substancial que o indivíduo caminhe seguindo duas leis: ocupando todo seu tempo – como prega o capitalismo, alavanca da Indústria Cultural – e seus sentidos em tarefas distintas e exibindo freneticamente o que quer que seja que possa lhe verter uma gota de sangue para lembrar-lhe que está vivo, que ainda existe. Para isso, lança-se mão das mais diversas ferramentas: o filtro nas fotos, modificando as características humanas do ser, como “possuir dentes deslumbrantemente brancos e estar livres do suor nas axilas e das emoções” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 156). Trata-se, por exemplo, do uso de roupas de grife, carregando-se a tiracolo os logotipos – ainda que falsificados e comprados por um preço mais barato em algum comércio ilegal – que caracterizam um *status* de quem é, de quem, de certa forma, já se conectou!

Daí a importância que o prazer de *olhar e exibir* adquire, pois se o estético atualmente recebe um peso ontológico inaudito, ou seja, se hoje *ser é ser percebido*, isto só ocorre caso os estímulos provem que sua violência também é “inérita”, “original”, de tal modo que sejam exitosos em fascinar o olhar, conquistando a disputada atenção do indivíduo que os consome e que passa a exibir os logos dos produtos da indústria cultural associados a esses estímulos, com a esperança de sentir o prazer de ser notado, de ser percebido por outras pessoas (ZUIN, 2012, p. 105).

Lado a lado e de mãos unidas convivem as duas formas de utilização da rede social *YouTube*. Se, de algum jeito, há a busca por um canal de expressão em que cada um tem certa liberdade para falar o que sente e que não vê, na sociedade, palanques para seu discurso, por outro, a tênue linha que separa tal necessidade de expressão com a vontade de superexposição, de tão frágil e singela, mistura-se a ela em um frenesi vicioso. Como salienta Sibilia (2008, p. 270), “hoje cresce a impressão de que só acontece aquilo que se exhibe em uma tela”.

Ainda que se tenha a intenção primeira e mais urgente de postar um vídeo criticando atitudes autoritárias do professor rude – já que, como assinala Lange (2007, p. 03), “participants often wish to preserve an aura of free speech and promote self-expression that may not be possible in certain in-person contexts”²² –, acaba sendo por meio de choques audiovisuais que tal intento se concretiza, desmanchando a possível chance de utilização da *web* e de suas ferramentas como microfone para o protesto íntimo. Em vez de se colocar para fora o que se sente, de fato, exhibe-se a própria figura, já desgastada pela formação falsificada pela qual passa, já tão deformada pela semicultura generalizada em que está mergulhado tal indivíduo, semicultura esta que:

[...] diz respeito a um estado de coisas em que a dimensão instrumental impera sobre a dimensão emancipatória da racionalidade. O indivíduo acredita que possui conhecimentos, quando na verdade possui apenas uma visão superficial sobre os assuntos. Há a superioridade do raciocínio vazio sobre o raciocínio crítico. É nesse sentido que o processo de semiformação corresponde à danificação da educação (CARVALHEIRO, 2000, p. 114-115).

Assim, acaba por ocorrer algo paradoxal: enquanto o *YouTube* permite que sejam libertas as vozes enclausuradas dos estudantes sedentos por expressar-se, o modo caricato, apelativo e espetacularizado de tal expressão torna esses mesmos discentes

²² Em tradução para o português, “os participantes muitas vezes desejam preservar uma aura de liberdade de expressão e promover a auto expressão que pode não ser possível em certas situações cara-a-cara”.

novamente prisioneiros de uma nova cela, a do padrão estético digital empobrecido e discutível, consequência arrebatadora da semiformação generalizada.

4.2 Mas o que é, afinal, esse tal de *YouTube*?

O *YouTube* nasceu no ano de 2005, sendo uma criação de Chad Hurley, Jawed Karim e Steve Chen (BURGESS; GREEN, 2009), tornando-se rapidamente espaço privilegiado daquilo que é filmado pelas pessoas, sob o sugestivo slogan *Broadcast Yourself*, expressão que pode ser traduzida para o português como transmitir-se ou difundir-se. Dito de outro modo,

O site de compartilhamentos de vídeos chamado YouTube significa, numa tradução livre, você no tubo dos aparelhos midiáticos, de tal modo que as imagens postadas de cada indivíduo lutam entre si para saber quais serão vitoriosas justamente por terem sido as mais acessadas pelos visitantes, cujos números são registrados logo abaixo dos vídeos (ZUIN, 2012, p. 102).

Criado com o propósito de que seus usuários difundissem a si mesmos e aquilo que desejassem que fosse visto e compartilhado pelos demais internautas, “o YouTube permite que bilhões de pessoas descubram, assistam e compartilhem vídeos criados originalmente”²³. E, deve-se dizer, o número de exibições na plataforma de compartilhamento de vídeos impressiona: segundo a Linha do Tempo oficial do *YouTube*, em maio de 2010, o *site* registrou mais de 2 bilhões de exibições diárias, número este que, atualmente, saltou para 3 bilhões²⁴.

Contudo, é preciso assinalar que o *YouTube* não foi desde seu início compreendido pelos usuários como o palco de exibição, ainda que os indícios de tal intento da página de compartilhamento de vídeos já florescessem de certa forma:

Nesses primeiros momentos o site 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”). Essa mudança de conceito do site – de um recurso de armazenagem pessoal de conteúdos em vídeo para uma plataforma destinada à expressão pessoal – coloca o YouTube no contexto das noções de uma revolução liderada por usuários [...]” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 20-21).

Os números que envolvem a rede de compartilhamento de vídeos são surpreendentes, quiçá inacreditáveis! De acordo com informações disponíveis na página

²³ Informações extraídas do site: http://www.youtube.com/t/about_youtube. Acesso em agosto de 2012

²⁴ Informações extraídas do site: http://www.youtube.com/t/press_timeline. Acesso em agosto de 2012.

do próprio *site*²⁵, o *YouTube* – presente em mais de 50 países e disponível em mais de 60 idiomas diferentes – recebe a visita de cerca de 800 milhões de pessoas por mês, o que configurou, em 2011, uma média de 140 visualizações para cada habitante do planeta Terra. Além disso, o *YouTube* recebe mais vídeos “em um mês do que a quantidade de vídeos produzidos pelas três principais emissoras dos EUA em 60 anos”²⁶.

[...] o YouTube ainda constitui uma das grandes coqueluches da rede: ao permitir expor pequenos filmes gratuitamente, conquistou um sucesso estrondoso em pouquíssimo tempo. Após ter sido comprado pela empresa Google por um montante próximo dos dois bilhões de dólares, o YouTube recebeu o título de “invenção do ano”, uma distinção também concedida pela revista Time no final de 2006 (SIBILIA, 2008, p. 13).

Diante de tais magníficos dados sobre a rede de compartilhamento de vídeos, pode-se perguntar se estaria o *YouTube* substituindo as demais redes sociais como *locus* de expressão em potencial. Ora, a resposta não se resume a um “sim” ou “não”, visto que se faz de indubitável importância compreender que, no meio cibernético, não é possível desconectar de forma muito radical as ferramentas telemáticas, o contrário do que, tragicamente, conseguiu prover a Indústria Cultural em relação aos sentidos humanos, que atualmente, de modo geral, jazem desfalecidos pelo amortecimento semiformativo.

Cada vez mais se percebe, com efeito, a imbricação, portanto, das ferramentas da *web*. Assim sendo, cada rede social busca, à sua forma, abrir caminhos para a utilização conjunta dos demais aparatos da *Internet*. Pensemos no caso do *Facebook*, rede social em alta no Brasil na atualidade, criada por Marck Zuckerberg, Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, em 2004 nos Estados Unidos. Os usuários da rede têm a opção de postar seus vídeos diretamente no *Facebook*, mas, para além disto, permite-se que, diante da cópia de um *link* advindo do *YouTube*, o vídeo lá postado por quem quer que seja, possa ser compartilhado na tela do perfil do usuário do *Facebook*. O mesmo ocorre com *tweets* (postagens breves, caracterizando o *microblog*) advindos do *Twitter*, rede social fundada em 2006 pelo norte-americano Jack Dorsey. Ora, é justamente nesse sentido que se destaca o fato de que “150 anos de vídeos no YouTube são assistidos todos os dias no Facebook (a quantidade é 2,5 vezes maior a

²⁵ Informações extraídas do site: http://www.youtube.com/t/about_youtube.

²⁶ Informações extraídas do site: http://www.youtube.com/t/press_statistics.

cada ano), e a cada minuto mais de 500 tweets contém links do YouTube (a quantidade triplica a cada ano)²⁷.

Assim sendo e diante de tal cenário que carrega o caráter de complementariedade, pode-se dizer a respeito do *YouTube* que as principais redes sociais, de certo modo, têm como ponto comum a utilização de *links* oriundos da rede de compartilhamento de vídeos, visto que “quase 17 milhões de pessoas conectaram sua conta do YouTube a pelo menos uma rede social (Facebook, Twitter, Orkut, Google Buzz etc)”²⁸. Sim, o YouTube “ofereceu 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).

Ora, são também os autores americanos que afirmam que “[...] o serviço se destinava ao compartilhamento de vídeos pessoais entre as redes sociais existentes [...]” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 21). Assim, constitui-se, de modo gradual, uma rede “colaborativa” entre o *YouTube* e as demais redes sociais. Ainda que o *Facebook*, por exemplo, tenha a opção de postagens de vídeos, o *YouTube* ainda atinge um contingente consideravelmente maior de pessoas, já que não é necessário ser cadastrado no *site* do *YouTube* para assistir aos vídeos lá postados, um diferencial com relação à grande maioria das redes sociais, que permitem apenas que os usuários cadastrados e portadores de um perfil tenham acesso às postagens da rede e dos demais usuários.

Nesse enredo, todavia, cabe salientar que o *YouTube* pode ser também compreendido como uma rede social, já que se trata de uma plataforma de aglutinação social:

O fascínio da imagem atinge seu ápice quando nós somos a própria mensagem. Talvez por isso o YouTube seja um irresistível local dessa enorme ágora virtual que, independentemente dos seus problemas e formatos, permite a cada um ser a própria mídia, celebridades do nosso cotidiano” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 09).

Assertivamente, Burgess e Green (2009, p. 09) sugerem uma relação pouco passiva com tais redes sociais, alertando para o fato de que “o momento agora não é de aguardar o próximo YouTube, Twitter ou Facebook, mas de descobrir o que essas ferramentas farão daqui para a frente e o que podemos fazer com elas”. Decerto, não se

²⁷ Informações extraídas do site: http://www.youtube.com/t/press_statistics.

²⁸ Informações extraídas do site: http://www.youtube.com/t/press_statistics.

deve fazer o uso de tais redes sociais, assim como de todo e qualquer aparato telemático, sem desenvolver a consciência sobre as repercussões e causas de determinados modos de utilização e, como se sabe, “aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo” (ADORNO, 2011b, p. 151).

De fato, é ainda pouco difundida a informação de que, como componente da empresa *Google*, o *YouTube* já é gerenciado e pensado em termos de captura de um número cada vez maior de usuários e espectadores. Para tanto, passa-se a desenhar a traços finos e precisos o perfil daqueles que acessam a rede.

[...] essa criação de perfis suscita importantes questões sobre privacidade e direitos do consumidor. Mas é um método eficiente para estabelecer metas em publicidade e vendas, montando um banco de dados para a constante adaptação da produção à demanda do mercado. Se a adaptação aos requisitos do comprador é a chave para a competitividade da nova economia global, a Internet é a ferramenta essencial para assegurá-la num contexto de produção e distribuição em grande volume (CASTELLS, 2003, p. 67).

Um rapaz que, por exemplo, entre no *YouTube* e busque o clipe da música recém lançada por sua banda favorita, perceberá que em seus próximos acessos ao *site*, vídeos similares contendo outras músicas da mesma banda serão exibidos como “indicados para você”. Em síntese, “viver num panóptico eletrônico equivale a ter metade de nossa vidas permanentemente exposta a monitoramento”, como assinala Castells (2003, p. 148).

A personalização advinda disso costuma agradar os frequentadores das redes sociais e da *Internet* como um todo. Ora, é comum acreditar na “ajuda” da rede em fornecer justamente os dados que são procurados. Estamos, de fato, adormecidos no seio da Indústria Cultural, sedados por seu leite anestésico. Recebemos as informações prontas e é justamente isso que procuramos. Respostas dadas e prontas, o fim das perguntas e das verdades aterrorizantes em nome de ilusões confortantes!

O atrelamento econômico presente no *YouTube* – algo já previsto por Adorno e Horkheimer (1986) – e as novas visões de mundo contidas em tal ensejo implicam em compreender que há uma nova identidade para cada indivíduo que acessa a rede de compartilhamento de vídeos, assim como diversos outros *sites* da *web*. Uma pesquisa dita inocente deixa rastros por toda a rede, delineando-se, por conseguinte, o perfil de cada usuário e a definição de seu padrão estético.

Não é o Big Brother, mas uma multidão de irmãzinhas, agências de vigilância e processamento de informação que registram nosso comportamento para sempre, enquanto bancos de dados nos rodeiam ao longo de toda a nossa vida – a começar, dentro em breve, com nosso DNA e características pessoais (nossa retina, nosso datilograma, na forma de marcas digitalizadas) (CASTELLS, 2003, p. 149).

Muitos podem perguntar: qual o motivo de ver prejuízos em um processo de personalização como este? Ora, como já anteriormente posto, tem-se um processo restritivo, isto é, o indivíduo – já detalhadamente analisado pela rede – passa a ter acesso facilitado justamente e apenas àquilo que se acredita que ele esteja interessado. Não se percebe, porém – já que tudo isso ocorre dissimulada e ilusoriamente como uma inestimável ajuda – que a privacidade e liberdade de escolha de cada um vai sendo sorrateiramente posta de lado em nome de uma padronização estética e de uma manipulação de vontades. Vemos no *YouTube* aquilo que seus gerenciadores querem que vejamos.

Aliado a esse processo, tem-se outra situação tão comum e potencialmente perigosa quanto o delineamento de perfis dos usuários da *web*, o qual pode ser comparado a um *check-up* completo que nem na mais sofisticada medicina se faz possível com tamanha precisão, algo como um “sistema nervoso eletrônico” (CASTELLS, 2003, p. 57). É provável que um adolescente que posta dezenas de imagens e comentários no *Facebook* diariamente sem qualquer hesitação e crivo, mas apenas com a intenção de se exibir, de se mostrar, alardeando pelos ecos do meio digital que está indo à academia ou que se prepara para tomar banho ou, ainda, publicando as fotografias suculentas do bolo de chocolate feito no fim da tarde ou do prato de macarronada saboreado no almoço daquele dia, não tem consciência do que está por detrás de tais práticas. Certamente, tal indivíduo, afogado no mar fundo e gélido da semicultura, vê em tais modos de superexposição um pedaço de terra em que pode se agarrar firmemente ao menos por alguns minutos, descansando a respiração ofegante e o pavor em se afogar, em ser esquecido e sufocado pelas águas agitadas.

Vela-se, contudo, diante desse processo reverberante da semiformação, todas as potencialidades das redes sociais, as quais, sem dúvida, podem ser utilizadas como meios de desenvolvimento da reflexão e da crítica, já que, como se afirmou em Seções anteriores, não é a tecnologia digital por si só que determina sua positividade ou negatividade. Ocorre, porém, que:

As indiscutíveis benesses, que são produzidas quando o indivíduo acessa instantaneamente as mais variadas informações, não pode obnubilar o fato de que a atual indústria cultural desestimula o engendramento de relações entre tais elementos informativos (ZUIN, 2011, p. 623).

Cabe, com efeito, à Educação – ainda que não só a ela – abrir caminhos sólidos para que se possa caminhar em tal meio ainda tão lamacento, visto que tão pouco compreendido pelos seus próprios usuários.

4.3 Investigando o *YouTube*: passos metodológicos

Adentrar o *site* do *YouTube* na *Internet* e digitar uma palavra-chave em seu espaço de busca é algo como nadar no oceano, visto que fica difícil enxergar a praia e o ato de nadar acaba por cansar o corpo. De súbito, perdemos a força e nos surge a necessidade de encontrar um pedaço de terra firme para descansar. Tal metáfora pode ser tomada quando se diz respeito ao *YouTube* justamente pelo número gigantesco de produções caseiras ou não ali postadas, em meio a videoclipes oficiais de músicas do momento, paródias engraçadas, partidas esportivas, *shows* exibidos na íntegra, filmes disponibilizados em sua totalidade (desses que não encontramos nem mesmo nas melhores locadoras de filmes), capítulos de novelas recém-exibidos pela televisão etc.

Em suma, a pesquisa no *YouTube*, caso se busque algo de específico, necessita de palavras-chave que contemplem exatamente o que se quer, caso contrário, assistindo a dezenas de vídeos o internauta logo se perde na imensidão das postagens. Para fugir de tal mergulho às escuras,

O pesquisador deverá então dar conta de diversas tarefas: exame sistemático do *corpus* de pesquisa; criação de um sistema de anotações em que fique claro por que certas ou sequências devem ser categorizadas de um modo específico; e finalmente, o processamento analítico da informação colhida (LOIZOS, 2002, p. 149).

Assim, sendo, o trabalho com os vídeos do *site* de compartilhamento *YouTube*, objetos de investigação da presente pesquisa, mereceu atenção desdobrada, necessitando, indubitavelmente, de critérios para a seleção das imagens, já que é vasta a quantidade de publicações que mostram situações de tensão entre professores e estudantes em sala de aula. Para tanto, foi realizada uma investigação em três etapas, a saber: uma prévia seleção de vídeos do *YouTube* com a categorização dos mesmos; a definição dos vídeos a serem analisados na presente pesquisa de Mestrado e, por fim, a

categorização e investigação preliminar básica desses vídeos, os quais, passaram, posteriormente, por análise aprofundada e ocorrida de forma mais pormenorizada.

A primeira etapa, ocorrida de junho a setembro de 2012, fez uma seleção de vídeos do *YouTube*, postagens que se enquadrassem no escopo do objeto de pesquisa aqui em foco. Dito de outro modo e com base em Rose (2002, p. 346), toda e qualquer seleção “dependerá do tópico da área a ser pesquisada e da orientação teórica”. Desse modo, dentre as centenas de imagens encontradas a partir da busca com palavras-chave como “*professor*”, “*aluno*”, “*escola*”, “*briga*”, “*confusão*”, “*sala de aula*”, “*tensão*”, “*violência*” – além destes mesmos termos combinados entre si – foram assistidos 33 vídeos e delimitados critérios de categorização dos mesmos para que, posteriormente, fosse possível definir quais imagens seriam definidas para análise com base no referencial teórico do presente estudo. Mas quais critérios são esses e embasados por qual intenção foram definidos? Ora,

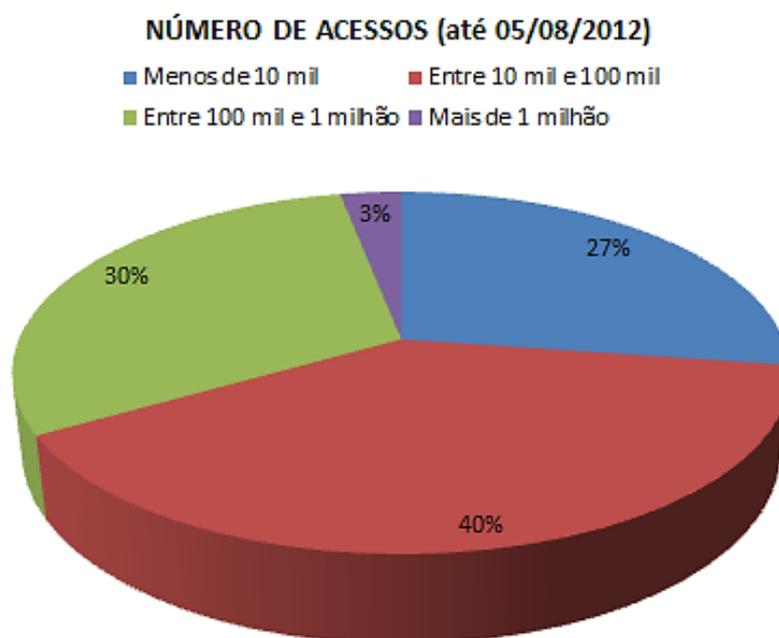
Um dos elementos mais importantes da coleta de dados é a organização desses dados, que passa por um processo denominado codificação. Essa codificação é já, em si, uma forma de análise e consiste numa sistematização dos dados coletados, de forma a reconhecer padrões e elementos relevantes para a análise e para o problema. Esse processo deve ser realizado até que os dados passem a ser reconhecidos por categorias, ou ainda, que as categorias emergjam (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2012, p. 92-93).

Assim, sendo, os critérios para compreensão – ainda que básica – dos 33 vídeos foram definidos tendo como fundamento o foco temático da pesquisa e os próprios dados fornecidos pelo *YouTube*. A partir disso, então, surgiram os cinco critérios de pré-investigação do universo ainda bastante geral dos 33 vídeos: número de acessos ao vídeo, número de comentários sobre os vídeos, nacionalidade das imagens, autoria das filmagens e, por fim, o tipo de violência predominante em cada um dos vídeos.

A categorização, realizada entre os meses de agosto e novembro de 2012, permitiu o desenvolvimento daquilo que, como anteriormente citado, chamamos de pré-investigação das imagens, sendo possível, desse modo, escolher os vídeos que melhor se enquadrassem com a temática da pesquisa. É substancial assinalar que a última visita ao *link* de cada um dos 33 vídeos ocorreu em 05 de agosto de 2012, sendo possível que, se visitados atualmente, os vídeos tenham número diferentes de visualizações e comentários. Contudo, devido à fluidez do meio digital e às modificações constantes inerentes à *Internet*, foi necessário delimitar uma data padrão para a última visualização de cada imagem.

As Figuras de 2 a 6, expostas anteriormente, mostram como bem descrevem as respectivas legendas, as porcentagens resultantes de cada critério de categorização.

Figura 2. Número de Acessos referente ao universo de 33 vídeos selecionados.



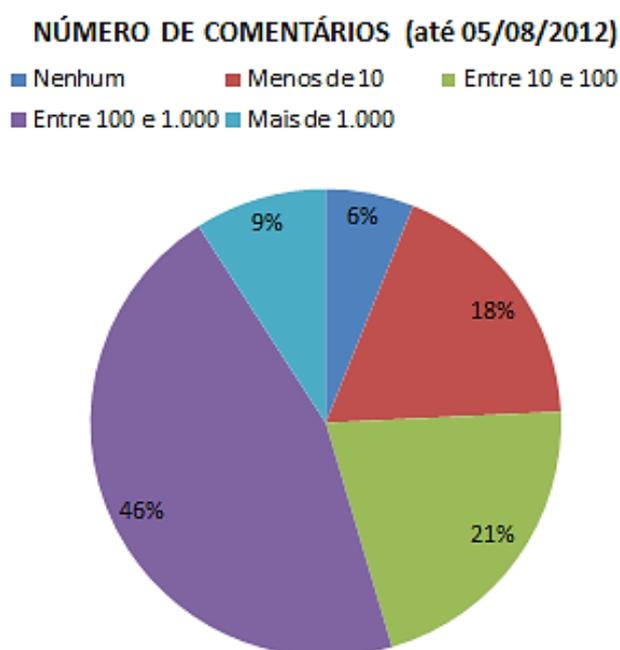
Na Figura 2, por exemplo, os 33 vídeos selecionados no *YouTube* caracterizam os 100%. Desta totalidade, 30% dos vídeos selecionados tiveram, até 5 de agosto de 2012, entre 100 mil e 1 milhão de acessos, enquanto a grande maioria das postagens assistidas obteve o número médio de 10 a 100 mil acessos.

Figura 3. Autoria das filmagens referente ao universo de 33 vídeos selecionados.



No que diz respeito à Figura 3, concernente à autoria das gravações, nota-se que quase a totalidade dos vídeos selecionados (97% das 33 filmagens) foram, de fato, feitos por estudantes, contabilizando apenas 3% os vídeos advindos de outra fonte, como câmeras instaladas diretamente na sala de aula.

Figura 4. Número de Comentários referente ao universo de 33 vídeos selecionados.



A Figura 4 também traz dados interessantes. Delineando as informações sobre o número de comentários em cada um dos 33 vídeos selecionados, tem-se que apenas 9% dos vídeos somam mais de 1000 comentários, enquanto a maioria das postagens, 46%, contam com o número entre e 100 e 1000 comentários.

Figura 5. Nacionalidade referente ao universo de 33 vídeos selecionados.



Já a Figura 5, relativa à nacionalidade dos vídeos selecionados, traz uma informação importante! Dentre as diversas nacionalidades de vídeos postados, entre elas, imagens advindas da China, de Portugal, da Rússia, entre outros países, vê-se algo curioso: os vídeos selecionados foram encontrados no *YouTube* por meio de pesquisa em espaço de busca com palavras-chave em português. Com exceção do vídeo advindo do contexto de Portugal, as demais postagens encontradas e que não são brasileiras, foram trazidas à tona justamente por terem sido postadas na Internet por brasileiros. As descrições, feitas em língua portuguesa, confirmam tal afirmação. Trata-se, portanto, de compreender que, ao se deparar com um vídeo chinês, por exemplo, um brasileiro sentiu a necessidade de facilitar o acesso àquele material para seus conterrâneos, postando o mesmo vídeo com descrições em português.

Figura 6. Tipo de violência predominante referente ao universo de 33 vídeos selecionados.



Por fim, chega-se à Figura 6, a qual remete ao tipo de violência predominantemente presente nos 33 vídeos selecionados. Diz-se “predominantemente” pelo fato de que em muitas publicações, via-se tanto a violência simbólica presente quanto a violência física, entendendo-se, inclusive, por violência simbólica a falta de respeito diante do professor ao portar-se a aluna atendendo a uma chamada do aparelho celular em plena aula. É alarmante notar que em 70% dos vídeos selecionados, a violência física imperava!

A categorização dos vídeos selecionados foi feita com o intento de facilitar e possibilitar uma visão geral das postagens. No entanto, após a seleção dos 33 vídeos, foi necessário delimitar um número menor de imagens para a análise pormenorizada na pesquisa, afinal, tendo o escopo de cerca de três dezenas de publicações com uma média de centenas de comentários para cada postagem, o tempo disponível para a investigação minuciosa seria incipiente, ocasionando, por conseguinte, a necessidade imperiosa de delimitação do *corpus* da pesquisa, afinal, “quando se trabalha com um número muito elevado de elementos, a tendência é perder de vista as especificidades [...]” (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2012, p. 66). Definiu-se, dessa maneira, entre os

meses de novembro de 2012 a janeiro de 2013, o número de 8 vídeos, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1. Identificação dos 8 vídeos escolhidos²⁹.

Vídeos escolhidos para investigação	
<i>Número para Identificação</i>	<i>Nome do vídeo no YouTube</i>
Vídeo 1	Professor quebra celular de aluno na sala
Vídeo 2	Professor xingando aluno!
Vídeo 3	Professor xingando aluno
Vídeo 4	Professor quebra celular de aluna que toca durante aula
Vídeo 5	Corrigindo o professor na aula de física
Vídeo 6	PROFESSOR PERDE A PACIÊNCIA COM ALUNOS INDISCIPLINADOS
Vídeo 7	G1 - Vídeo mostra aluna dando tapa no rosto de professora dentro de sala
Vídeo 8	Professor agride aluno dentro de sala de aula

Nesse enredo, chega-se o fundamental momento de destacar quais foram os critérios que guiaram a escolha final de tais 8 publicações presentes no *YouTube*, não sem antes assinalar que quando se fala em pesquisa na *web*,

O número de componentes da amostra é menos importante que sua relevância para o problema de pesquisa, de modo que os elementos da amostra passam a ser selecionados deliberadamente, conforme apresentem as características necessárias para a observação, percepção e análise das motivações centrais da pesquisa (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2012, p. 67).

Desse modo, aproveitando o ensejo dos critérios que desenharam a categorização da pré-investigação dos 33 vídeos – constituintes do universo inicial da pesquisa – decidiu-se, de antemão, como modo profícuo de privilegiar o contexto brasileiro no qual a pesquisa se insere, que todos os vídeos fossem de nacionalidade brasileira, pois, além do aspecto geográfico, o estudo trata de elementos pedagógicos característicos desta realidade, podendo não ser aplicáveis em outros países. Outro critério primordial que embasou a escolha das imagens foi a de que todas fossem de autoria de estudantes. Ao fim desses dois critérios, já se tornava possível filtrar de modo qualitativo alguns vídeos que não se enquadravam nos critérios estabelecidos, como

²⁹ Optou-se por, posteriormente, na análise aprofundada de cada um dos oito vídeos escolhidos, identificá-los por meio dos números contidos no Quadro 1. Na primeira referência a cada vídeo, será redigido seu nome completo, mas nas citações seguintes, ter-se-á apenas o número de identificação.

aqueles de origem estrangeira – ainda que contassem com títulos em português – e aqueles oriundos de gravações feitas por câmeras instaladas na sala de aula, por exemplo.

A violência e sua tipologia (física ou simbólica), também critério de pré-investigação, permeavam todos os vídeos selecionados. Assim, o que se definiu foi por não delimitar qual tipo de agressão seria privilegiada na análise, mas sim mesclar vídeos que envolvessem ambos os tipos predominantes de violência, além de uma postagem curiosa que conta com a ausência visível de violência física ou verbal. Trata-se da imagem que mostra um aluno indo até o quadro para corrigir um possível erro do professor de Física. O intento de escolher tal vídeo que, no entanto, não se enquadra no critério de presença de violência se dá justamente por sua característica de (re)definição de uma relação entre professores e alunos esgarçada pelas nada sutis armas da semiformação generalizada.

Mas o que dizer a respeito dos elementos quantitativos que circundam os vídeos na pré-investigação? Certamente, poder-se-ia, com razão, crer que o primeiro critério adotado para a escolha de um *corpus* final de análise perpassou os números da imagem no *YouTube*. Entretanto, é Rose (2002, p. 346) quem afirma que “o processo de seleção não é simples. O que deixar de fora é tão importante quanto o que se vai incluir, e irá afetar o restante da análise”. Indo nessa direção, o número de comentários e acessos não foi critério de seleção, ainda que tal fator quantitativo não tenha sido velado como dado metodológico. É bem verdade que o vídeo mais acessado dentre as 33 imagens pré-selecionadas foi escolhido para ser alvo de análise, mas não foram abortados outros vídeos pura e simplesmente pelo número irrisório de acessos e/ou comentários.

Certamente, há elementos inerentes a tal situação que não podem ser ignorados! Um vídeo que recebeu milhares e até milhões de visualizações e que ganhou espaço nos telejornais e na programação televisiva de alguma forma (redefinindo também a própria forma de obtenção de conteúdo das mídias tradicionais) ganha a nomenclatura de algo que, em Estatística, chama-se de *cauda longa* ou, em outra expressão, um vídeo popular que se propaga de modo avassalador, inclusive entre outros meios midiáticos.

A popularidade é um valor relacionado à audiência, que é também facilitada nas redes sociais na Internet. Como a audiência é mais facilmente medida na rede, é possível visualizar as conexões e as referências a um indivíduo e a popularidade é mais facilmente percebida. [...]. Um nó mais centralizado na rede é mais popular, porque há mais pessoas conectadas a ele e, por

consequente, esse nó poderá ter uma capacidade de influência mais forte que outros nós na mesma rede (RECUERO, 2011, p. 111).

Tornar-se um viral dessa maneira, contudo, pode contar com certa regressão dos sentidos em escala massiva, sobretudo diante do conteúdo exibicionista das postagens, que, ainda que queiram iniciar uma discussão sobre os rumos tortuosos das relações pedagógicas, tropeçam em modos espetaculares de exibir um *eu* vazio, pois semiformado. No entanto, alguns dos vídeos menos acessados no universo pré-selecionado são justamente aqueles que trazem elementos substanciais para o desenvolvimento da pesquisa, não podendo ser ignorados ou velados em prol de números escandalosamente arrebatadores de outras publicações.

Em suma, ainda que não tenha sido critério determinante, o aspecto quantitativo das postagens não deve ser ignorado e sua relevância é fundamental, sendo tal elemento constituinte das investigações de cada vídeo *a posteriori*. Ao encontro de tal afirmação, pode-se salientar que “o que é importante é que os critérios para seleção sejam explícitos, e tenham uma fundamentação conceptual. Deve ficar teórica e empiricamente explícita a razão de certas escolhas terem sido feitas e outras não” (ROSE, 2002, p. 350).

Assim sendo, em uma análise ainda bem básica e pouco detalhada de tais imagens publicadas no *site YouTube* e que mostram situações de tensão na relação entre professores e alunos, têm-se as seguintes informações referentes aos 8 vídeos escolhidos, visualizadas de modo sistematizado na Tabela 1:

Tabela 1. Apresentação dos dados sobre os 8 vídeos definidos para investigação.

Dados sobre vídeos escolhidos para análise e investigação							
VÍDEOS	CATEGORIAS						
	Nacionalidade	Nº acessos (até 05/08/12)	Nº comentários (até 05/08/12)	Filmado por alunos	Vetor de violência predominante	Violência física predominante	Violência simbólica predominante
V1	Brasileiro	601.093	1.398	Sim	Professor → aluno	Sim	Não
V2	Brasileiro	277.451	259	Sim	Professor → aluno	Não	Sim
V3	Brasileiro	163	3	Sim	Professor → aluno	Não	Sim
V4	Brasileiro	1.731.097	3.970	Sim	Professor → aluno	Sim	Não
V5	Brasileiro	102.096	170	Sim	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
V6	Brasileiro	49.395	220	Sim	Professor → aluno	Não	Sim
V7	Brasileiro	104.908	310	Sim	Aluno → professor	Sim	Não
V8	Brasileiro	19.657	83	Sim	Professor → aluno	Sim	Não

Como mostra a Tabela 1, os oito vídeos escolhidos são de nacionalidade brasileira e filmados por alunos, dois critérios previamente acertados. Quanto aos outros itens de análise preliminar, não se trata de postagens homogêneas. Pode-se ver o contraste entre o vídeo de número 4 e aquele de número 3, o primeiro com quase dois milhões de acessos e este com menos de duzentos. De acordo com Fragoso, Recuero e Amaral (2012, p. 64), “a necessidade de que o tamanho da amostra seja compatível com sua heterogeneidade obriga à explicitação das variações internas das amostras [...]”. Assim sendo, optou-se por trabalhar com vídeos que trouxessem questões diversas amarradas pelo fio cortante da tensa relação entre professores e alunos sob o olhar destes últimos.

4.4 Luz, Câmera, Play: os oito vídeos investigados

Adentrar os vídeos escolhidos para investigação implica ter conhecimento de que não são, de modo algum, produções neutras e que serão justamente os comentários no cerne de tais filmagens feitas por reféns do padrão estético digital que auxiliarão sobremaneira o entendimento do(s) significado(s) das mesmas. Ora, como afirma Aumont (2009),

[...] a ilusão não é a finalidade da imagem, mas esta a tem de certo modo como horizonte virtual, senão forçosamente desejável. É, no fundo, um dos problemas centrais da noção de representação: em que medida a representação visa ser confundida com o que representa? (AUMONT, 2009, p. 103).

Ocorre – e não se pode velar tal situação – que muitas produções são manipuladas por seus autores, a exemplo de programas jornalísticos transmitidos pela televisão brasileira em que informações são mascaradas para que os interesses próprios sejam beneficiados. Tomemos como exemplo as recentes manifestações ocorridas em diversas cidades brasileiras em protesto às calamidades políticas em torno da impunidade e da corrupção que envolvem bruscamente a vida social brasileira, sobretudo no que tange aos serviços públicos.

O que se viu no transcorrer de dezenas de manifestações pelo país foi a manipulação midiática por parte de algumas emissoras televisivas quando, em vez de mostrar em destaque o levante popular brasileiro, algo que já marca nossa história atual, tão calada e empalidecida até então, deu-se importância para atos de vandalismo isolados que ocorreram durante as passeatas, além do foco insistente no pão e circo da

vez, a Copa das Confederações, competição de futebol sediada pelo Brasil e que, juntamente com a Copa do Mundo a ocorrer em 2014, foi responsável pela construção e reforma de estádio totalizando valores exorbitantes que esbarram em bilhões de reais.

Deste modo, não se pode acreditar no que se vê de maneira ingênua, e se algo mostrado como evidência visual levantar nossas suspeitas, deve ser conferido – corroborado com investigação posterior, com provas testemunhais, e todo e qualquer meio que seja necessário (LOIZOS, 2002, p. 140).

Munidos de tal espírito questionador, compreendemos a importância de que os vídeos do *YouTube* sejam vistos com olhos desconfiados. Não basta assistir à imagem e acreditar que o aluno é, de fato, uma pobre vítima diante de um professor vilão que o ofende com toda sorte de termos chulos. Ora, fazer tal análise das imagens seria beirar um pacto em acordo com a manipulação, a qual “pode ser mais sutil e oculta, mas [...] é claramente ideológica”, como afirma Loizos (2002, p. 140). Em um mar de afogados na semiformação generalizada, não há heróis e vilões, mas seres que, na vala oceânica, já quase não encontram oxigênio suficiente para respirar e fazer-se, de fato, humanos.

Em termos metodológicos, de modo geral, cada vídeo – e são 8 vídeos no total – trará uma explanação de quais critérios o definiram como importante a ser investigado e a análise, vale ressaltar, será feita por meio de um recurso conhecido como *frame*, isto é, as cenas mais importantes da imagem serão congeladas, constituindo, por conseguinte, espécies de fotos fixas que, unidas, formarão como que uma história em quadrinhos. Optou-se por contabilizar quatro imagens congeladas para cada vídeo, conforme será possível notar.

Por fim, é importante assinalar que os 8 vídeos em questão foram divididos em quatro categorias, servindo como base temática para as postagens, isto é, as oito imagens foram divididas de acordo com a proximidade de conteúdo que tinham umas das outras, permitindo permutas e discussões mais aprofundadas. Os vídeos que tinham como pivô do atrito entre docentes e discentes o celular, uniram-se na categoria “*O celular em sala de aula: a tensão a cada chamada*”. Já os vídeos que mostravam confronto físico entre os atores do processo educativo foram reunidos em “*O embate corporal: as agressões físicas entre professores e alunos*”. De modo similar, as postagens contendo cenas de ofensas verbais constituíram a categoria intitulada de “*Soltando o verbo: as ofensas verbais destiladas em sala de aula*”. Por fim, o vídeo que

mostra um passo além na possível (re)definição da relação professor-aluno constitui a categoria “*Troca de papéis: quem aprende a lição com quem?*”.

Como último destaque, vale assinalar, à guisa de compreensão, dois aspectos centrais que permearão alguns dos vídeos escolhidos para investigação. O primeiro elemento diz respeito a alguns vídeos terem sido transmitidos em redes televisivas por telejornais. Trata-se de algo novo no sentido de uma abertura de mídias tradicionais para os conteúdos produzidos pelo novo espectador. Pois, se há uma diferença latente entre a *web* e a televisão tradicional é a questão interacional (PRIMO, 2011). Ainda que atualmente já existam inovações no sentido de uma televisão que interage de algum modo com o telespectador, o que predomina no meio televisivo é a transmissão de um “fluxo sequencial e unilateral”, como afirma e complementa Primo (2011, p.23) sobre os canais televisivos:

Quando sintonizados transmitem as mesmas mensagens em uma única sequência linear para todos telespectadores que assistem àquele canal, sem permitir que eles possam manifestar suas opiniões debatendo, por exemplo, com o apresentador do programa. O telespectador tem sua voz sufocada e não encontra maior abertura para debate (PRIMO, 2011, p. 23-24).

Ora, um bom e atual exemplo de tais mecanismos de contenção da voz popular se refere à adoção de postagem de *tweets* com comentários dos telespectadores sobre o programa televisivo que está no ar naquele dado momento. Assim, à guisa de ilustração, se uma jovem assiste a um programa sobre celebridades e vê seu cantor favorito sendo entrevistado, pode postar em seu *Twitter* algum comentário sobre o artista. No entanto, tal interação é limitada, já que dificilmente algum comentário com críticas sobre o cantor aparecerá na tela da televisão. Aliada a isso e de modo paralelo está a tentativa latente por parte do *YouTube* em se tornar uma espécie de canal de televisão, conclamando para si os fatigados telespectadores da caixa televisiva para uma nova experiência audiovisual e de interação com o que vai sendo assistido.

O segundo aspecto a ser assinalado se relaciona a um dos vídeos que, coincidentemente, também foi veiculado por um programa jornalístico da televisão aberta, em que apenas o áudio foi gravado pelo aparelho celular de uma estudante. A escolha de tal vídeo que não envolve diretamente imagens, a não ser aquelas feitas pela reportagem do jornal, foi feita com base no conteúdo da gravação, que – como será possível ver de modo mais aprofundado posteriormente – mostra a violência das palavras usadas pelo professor em resposta à indisciplina dos alunos em sala de aula.

4.4.1 O celular em sala de aula: a tensão a cada chamada

Com a revolução microeletrônica e a nova onda de acessibilidade às mais diversas tecnologias digitais, portar um celular se tornou, para muitos, item de série para uma vida conectada. Contudo, já não basta que se tenha um celular que faça e receba ligações. Uma de suas mais importantes funções se define pela possibilidade – agora emergente – de filmar e fotografar, permitindo que todos sejam cinegrafistas amadores de seus cotidianos. No solo escolar, a partir de tal cenário decorado pela telemática e seus aparatos, entra em cena, então,

Mais um medo, mais um temor principalmente dos docentes: já que são os jovens os principais apreciadores das novas tecnologias de informação e os que também demonstram maior familiaridade com elas, explorando ao máximo os recursos que elas têm a oferecer, temem sucumbir nesse roldão que parece desestabilizar de vez os alicerces da escola (MAMEDE-NEVES; RIBEIRO, 2010, p. 235).

Tal novo e ainda tão pouco tateado universo já se faz presente de forma aguda nas salas de aula, destacando-se a dificuldade de compreendê-las no contexto escolar, seja como ferramenta possivelmente pedagógica, seja como aparelho utilizado desenfreada e aleatoriamente por um desgovernado alunado. É o que aparece nos *vídeos 1 e 4*, imagens postadas no *YouTube* que se tornaram virais por mostrarem professores reagindo com violência diante do uso do aparelho celular por alunos durante a aula. Têm-se, com efeito, duas filmagens brasileiras feitas por estudantes em sala de aula – provavelmente com o auxílio de câmeras de celulares – e que mostram a reação austera do docente diante disso. Ora, podendo visualizar uma cena como essa, o celular se torna arma sempre em punho, pronto para começar a gravar.

No *vídeo 1*, conhecido como “*Professor quebra celular de aluno na sala*”³⁰, vê-se nitidamente a seguinte cena, que pode ser também visualizada pela Figura 7: enquanto ministra sua aula – a qual parece ocorrer em uma sala com recursos, possivelmente de uma escola privada – o professor, munido de um microfone com o qual dá aula a uma turma extensa, se mostra irritado no momento em que o celular de um dos estudantes toca. Em meio a diversos xingamentos, pode-se ouvir o estudante pedindo desculpas, mas o professor pega o celular de suas mãos e segue para o outro canto da sala, espatifando-o no chão e dizendo: “Ninguém mais usa essa m... aqui na

³⁰ Vídeo disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=Q6ElaMtpHeg>. Último acesso em 05 de agosto de 2012. É importante destacar que foi mantida a escrita original dos comentários e descrições do vídeo.

escola. P... que pariu [...]”. Os outros estudantes permanecem em silêncio e o professor retoma sua aula.

Figura 7. *Frames das cenas do vídeo 1.*



O vídeo, publicado no *YouTube* em maio de 2010, conta com mais de seiscentos mil acessos e milhares de comentários. Pode-se dizer, metaforicamente, que parece ser tal postagem uma reprise de sua antecessora publicação de grande repercussão no meio digital, ocorrida em setembro de 2008 e intitulada como “*Professor quebra celular de aluna que toca durante aula*”³¹, identificado na presente pesquisa como *vídeo 4*.

Durante uma aula de biologia, enquanto o professor explica o conteúdo na lousa, o celular de uma das alunas, sentada na primeira carteira, toca. Ela se abaixa, pega o aparelho e o desliga, recusando a chamada. O professor dá continuidade à aula, ignorando o ocorrido. Momentos depois, novamente toca o celular da jovem, que, dessa vez, se abaixa e atende à chamada. O professor continua falando sobre a matéria, mas caminha pela sala em direção à carteira em que senta a estudante. De súbito e inesperadamente, toma-lhe o celular e o joga com força no chão, causando alvoroço entre os demais estudantes. Ao jogar o celular, o professor diz: “A gente, aqui, não pode

³¹ Vídeo disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=1pho-XJySzk>. Último acesso em 05 de agosto de 2012. É importante destacar que foi mantida a escrita original dos comentários e descrições do vídeo.

dar mole para uma situação como esta”. Os estudantes começam a rir e o professor busca retomar a aula de biologia, como se vê pela Figura 8.

Figura 8. *Frames* das cenas do vídeo 4.



Trata-se o vídeo 4 da postagem, dentre as oito definidas para investigação, de maior número de visualizações e de comentários. Decerto, apesar de datar do brevemente longínquo ano de 2008, constitui-se esse vídeo em um dos de maior repercussão na rede quando se fala em escola e relação professor-aluno. Com quase dois milhões de acessos e aproximadamente quatro mil comentários, a cena envolve também o aparelho celular. Ora, se essa postagem é a de maior repercussão na *web*, vide o número avassalador de acessos se comparada às demais, algo de emblemático e substancial no que tange à discussão acerca do que os vídeos e, sobretudo, do que os estudantes protagonistas/cinegrafistas querem dizer, ganha destaque. Trata-se, aqui, portanto, de um mergulho identificador de anomalias, isto é, se ocorre interesse por cenas chocantes, quiçá grotescas, como estas contidas no vídeo 4, fica nítida e cada vez mais escancarada a gravidade da semiformação a que estamos todos imersos, quase afogados.

Sim, pois o fato de uma criança saber, enquanto ainda nem bem caminha com as próprias pernas, mexer com facilidade nos jogos de *tablets* e celulares não

necessariamente remete à habilidade no ato de compreensivamente lidar com tais tecnologias digitais. Não há nem sequer experiência suficiente para que haja elaboração reflexiva sobre o que está sendo feito, que uso vai sendo aplicado na aparelhagem telemática. Ora, mas idade também não confere, por si só, experiência. Se a criança que ainda engatinha e já joga alucinantes partidas no *vídeo game* mal consegue compreender o senso estético (ou a ausência deste) posto nas tecnologias digitais, muitos também são os adultos que já trabalham e ganham seu dinheiro e, no entanto, não carregam a experiência formativa necessária para criticamente analisar os usos feitos das tecnologias digitais, tornando-se reféns enjaulados e algemados do padrão estético digital que vai sendo insuflado pela indústria da cultura, de modo similar à linguagem publicitária – monossilábica e carregada de *slogans* – que passa a dominar o vocabulário de crianças, jovens e adultos Brasil afora.

O critério decisivo, portanto, para a escolha de ambos os vídeos foi a presença fundante de uma tecnologia digital como pivô central do conflito entre professor e estudante. Em se tratando, aqui, de uma discussão sobre como se delineia o olhar do alunado mediado pelas tecnologias digitais, com destaque para o *YouTube* e suas fragilidades e/ou potencialidades, parece essencial que postagens no *site* de compartilhamento de vídeos que tiveram como coadjuvante justamente um aparato telemático sejam escopo de investigação. Já se tem aqui, consubstancialmente, aquela compulsão à ocupação e à repetição e o vício deliberante nas tecnologias digitais (TÜRCKE, 2010), as quais são utilizadas a toda e qualquer hora, sem critérios, sem escrúpulos, como bem ilustram os *vídeos 1 e 4*.

E exercemos essas práticas com devoção cotidiana, o tempo todo, porque queremos e porque isso nos agrada. As crianças e os mais jovens o fazem, inclusive, driblando as eventuais proibições das hierarquias escolares; aliás, costumam recorrer a essas conexões para sobreviver à chatice que implica ter que passar boa parte de seus dias encerrados nas salas de aula, mais desesperadamente desconectados que disciplinadamente confinados (SIBILIA, 2012, p. 177).

Nesse ponto, emerge uma nova e sutil questão: será que os professores presentes nos *vídeos 1 e 4* não viram que havia, com os celulares firmemente posicionados, alunos filmando as respectivas cenas? Pergunta um espectador do *vídeo 1* em uma desconfiada dúvida: “*tem um filha da puta filmando. quer dizer q celular n pode mais camera pode?*” (Comentário do *vídeo 1*). Pode-se levantar a hipótese mascarada de que, de certo modo, também o professor estaria aderindo ao lema do “ser é ser percebido” (TÜRCKE,

2010). Talvez possam ter pensado os professores que a partir da visualização da cena por mais e mais estudantes por meio de sua veiculação no *YouTube*, o respeito à figura do mestre poderia se elevar, nem que fosse pelo viés do medo de represália diante de atitudes inconsequentes em sala de aula. Talvez fosse o vídeo entendido como uma lição do que acontece com alunos que não respeitam os educadores.

Ora, “[...] porque particularmente os próprios mestres constituem produtos da imposição da adequação” (ADORNO, 2011, p. 111), enraízam-se na prática docente justamente técnicas como essa, em que parece pretensiosamente voltar ao uso comum a violência física e atitudes destemperadas em sala de aula, afastando-se cada vez mais o princípio do diálogo para resolver situações de tensão. Comprova-se tal afirmação pela simples leitura dos comentários acerca dos vídeos em discussão.

Independentemente de apoiarem os professores (*“adoraria ser seu professor! Quebraria seus dentes todos, e emprestaria meu celular (Iphone) pra vc ligar pra polícia!”* (Comentário do vídeo 4); *“tinha que ter quebrado a cara dessa vadia”* (Comentário do vídeo 4); *“tem que quebrar mesmo o celular desses trogloditas desinformados e sem nem um pingão de educação ou respeito para com o SEU professor, seus bostas”* (Comentário do vídeo 1)), ou os alunos (*“se fosse eu tinha ido embora correndo buscar um revolver e enxer a cara desse professor de aço folgado filho da puta vem fazer isso comigo vacilão [...]”* (Comentário do vídeo 1); *“um filho de uma puta desse quebrando meu celular, eu quebro a cabeça dele de uma cadeirada”* (Comentário do vídeo 4); *“nem minha mãe toca no meu celular direito hahaha coitadinho do professor ia pagar outro ia atacar caderada nele”* (Comentário do vídeo 1)), as falas demonstram nitidamente uma espécie de catarse regressiva.

Em outros termos, ao mesmo tempo em que parecem querer bradar aos quatro cantos algo sobre o outro polo da relação pedagógica e que fica engasgado no meio escolar, as palavras hostis e ofensivas caracterizam uma manifestação tão violenta quanto o ato de atender ao celular em sala de aula ou atirar o aparelho no chão, do mesmo modo que se exhibe espetacularmente o estilhaçamento do *eu* semiformado pelas janelas digitais do *YouTube*. Ocorre que:

Com o advento do *YouTube* se tornou real o que há alguns anos não se previa a não ser em romances surreais ou em aventuras de ficção científica. O sujeito passa a ser o ator, ainda que sem roteiro, de seu dia a dia que, quem sabe, pode se tornar uma novela. [...]. Basta que muitas visualizações ocorram e o vídeo fica em evidência na página inicial do *site*, permitindo que ao apertar o *play* na tela do computador se abram as cortinas de um

espetáculo de narcisos que faz rir exatamente por ser elo de identificação e alívio: “Ufá! Há mais semiformados além de mim!” (LOPES, 2013, p. 60).

Em meio aos diversos comentários de apoio às atitudes dos professores em questão, nota-se, como já foi anteriormente posto, posicionamentos que divergem da postura docente, destacando-se uma espécie de nascente sarcasmo também na fala daquele que, de certa forma, coloca-se no lugar do aluno que teve seu celular arremessado em sala de aula. “*Eu sei o motivo: o aluno estava falando com a mulher do professor, kkkkkkkk*” (Comentário do vídeo 1), diz um usuário do *YouTube* que assistiu a uma das duas publicações. Parece se encaixar com leve perfeição em tal comentário que se finda com uma risada aliviada, a afirmação de Sibilia (2012, p. 201), ao rememorar o clipe da banda Pink Floyd para a canção “The Wall”, em que dizem os alunos, em coro, “não precisamos de educação, não precisamos de controle mental, chega de sarcasmos obscuros na classe... professor, deixe os garotos em paz!”:

[...] ainda que o severo docente em questão continuasse a descarregar diariamente suas frustrações e sua pequena dose de poder hierárquico naqueles meninos aterrorizados, a tela já denunciava sua decadência irrevogável. No fim, a figura colossal do velho mestre cai ruidosamente do pedestal e se desbarata até ser motivo de chacota, chegando a ser ridicularizada numa imagem da vida conjugal: na miséria de seu lar pequeno-burguês, na hora do jantar, a tão temida autoridade escolar perde toda a pompa e se submete aos abusos expressos pela dominação grosseira de sua esposa (SIBILIA, 2012, p. 201).

Nesse enredo, desenha-se mais uma característica do professorado que justifica a aversão em relação ao magistério. Em outras palavras, o professor, subjugado em seu âmbito sexual e erótico diante da perda de qualquer resquício de autoridade no seio de sua família, “é apresentado como particularmente reprimido do ponto de vista erótico [...] ou até mesmo como seres sexualmente mutilados”. (ADORNO, 1999, p. 168).

Em uma fala carregada de sarcasmo, diz um espectador do *YouTube*: “*amo ver professores descontrolados*” (Comentário do vídeo 4). Ora, ele estaria dizendo que adora odiar seu professor (ZUIN, 2008a)? Está aí impressa a ambivalência referente à relação professor-aluno, a qual não será resolvida por si só, sem que a devida intervenção pedagógica seja realizada.

Em um ressentido mar de confusões, já não sabe mais o estudante como não agir violentamente diante de atitudes tão agressivas advindas de seu próprio mestre. Ora, trata-se da “expressão imediata do medo da autoridade externa, o reconhecimento da tensão entre a necessidade do amor dessa autoridade externa e o ímpeto que busca a

satisfação dos impulsos”, afirma Freud (2010a, p. 168), delineando o imbricado complexo de culpa. Por conseguinte, o que ocorre é que:

O alvo do sadismo do aluno se torna o próprio professor. O mesmo professor que reage furiosamente diante do controle dos alunos em relação às novas tecnologias. Por outro lado, torna-se evidente o prazer narcísico dos alunos que realizam seus desejos de onipotência e desconsideram quaisquer limites em relação aos seus atos de postarem as imagens dos professores, independentemente das consequências decorrentes para as pessoas cujas imagens são projetadas em escala global (ZUIN, 2012, p. 132).

Mistura-se, na perspectiva do alunado, a vontade de se espetacularizar no espaço digital à necessidade de se expressar quanto ao que pensa do professor austero, reacionário e violento. E, contraditoriamente, tudo se faz perpassado pela ausência de esclarecimento, pois “a ordem é uma espécie de compulsão à repetição que, uma vez instituída, decide quando, onde e como alguma coisa deve ser feita, de modo que se poupam dúvidas e hesitações em todos os casos idênticos”, de acordo com Freud (2010a, p. 94).

Tal situação aturdida, de acordo com a qual não se faz tão simples discernir sobre o que é catarse ou o que se define como regressão, já havia sido sentenciada por Adorno (2011a) como o perigo de volta de barbáries. Os espectadores dos *vídeos 1 e 4*, contudo, não parecem alheios a isso, sobretudo por não ser raro esbarrar em comentários que dizem “*discordo, o correto seria ele apreender o celular do aluno, mas não quebra-lo, isso é uma humilhação com o aluno*” (Comentário do *vídeo 1*). A consciência da necessidade de outra reação diante da afronta provocadora do aluno é degrau decisivo na luta pelo esclarecimento do que leva discentes a atenderem seus celulares em locais nos quais o aparato nem ao menos deveria estar ligado.

Muito embora tais posturas sejam vistas entre os comentários, o que prevalece é a mistura embaraçada de sentimentos: “*o professor dessa vez tá mais errado do que o aluno, se fosse o meu celular eu dava uma voadora na cabeça do professor, não só pelo celular mais tbm pela ignorância e das palavras de baixo calão dele! Não bastava tomar o celular e pronto?*” (Comentário do *vídeo 1*).

Em um debate nascido no esteio do *vídeo 4*, dois espetadores transbordam pela rede social suas opiniões sobre a cena vista. Enquanto um deles desaprova o ato febril do professor em destruir o celular da discente, o outro rebate, dizendo: “*acho que você não deve ser professor, porque somos seres humanos com nossas limitações como outras quaisquer. O que o professor fez estava em seu limite de paciência*” (Comentário

do vídeo 4). Aqui, percebe-se a defesa da humanidade do educador, o que poderia ser considerado um passo importante na luta pelo fim dos tabus com relação à profissão do magistério, porém, não sem ressalvas. A dita *humanidade* do professor é utilizada para justificar, com efeito, sua atitude violenta. Sim, pois,

Tão rara como a sabedoria e a prudência, a sensibilidade se tornou uma capacidade humana escondida, abafada em meio a toda sorte de obrigações, normas, exigências – nada mais do que defesas institucionalizadas para manter o afeto sob controle. Sim, porque sentir é algo perigoso! (EIZIRIK, 2001, p. 151-152).

Ora, talvez possa ser vista tal fala, ao menos, como um início de profícuo debate sobre a (re)definição da relação entre professores e alunos, mas faz jus concordar com a afirmação de que “*nada justifica a violência*” (Comentário do vídeo 4), sobretudo na situação em que, “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização”, lamenta Adorno (2011c, p. 155).

Dessa forma, apenas a partir do fim absoluto da violência – sobretudo em relações humanas que se digam educacionais e pedagógicas – é que haverá chance de avistarmos a derrocada do já famigerado tabu tangente à relação professor-aluno, reverberando, com efeito, na possibilidade fértil de reconstrução de tal relação, hoje tão arranhada pelas garras dilacerantes e afiadas da semiformação e muito maltratada pelos placebos da Indústria Cultural.

4.4.2 O embate corporal: as agressões físicas entre professores e alunos

Sim, faz pleno sentido afirmar que nada justifica a violência. Mas o que dizer de cenas em que a violência é explícita e diretamente física? No vídeo de número 7, “*GI - Vídeo mostra aluna dando tapa no rosto de professora dentro de sala*”³², mostra-se substancialmente isto! Exibido por um telejornal, o vídeo é curto e apresenta imagens distorcidas, com uma nitidez baixa, evidenciando o provável uso do aparelho celular na confecção das imagens. Segundo a apresentadora do jornal, a briga entre professora e

³² Vídeo disponível no link: http://www.youtube.com/watch?v=lu_7wSIXd4c. Último acesso em 05 de agosto de 2012. É importante destacar que foi mantida a escrita original dos comentários e descrições do vídeo.

aluna teria se iniciado quando esta pegou um bilhete escrito por aquela, iniciando uma discussão.

Figura 9. *Frames* das cenas do vídeo 7.



A cena (ver Figura 9) mostra a aluna do 1º ano do Ensino Médio em pé em frente à professora, que segura o bilhete nas mãos. O momento seguinte mostra a aluna dando um tapa no rosto da docente e um estudante se levanta de imediato para segurar a menina. É possível ouvir muitos gritos ao fundo, mostrando que os demais discentes estavam assustados com o que viam. Antes de sair da sala, a aluna dribla o colega que tentava separar a briga e acerta outro tapa no rosto da docente, que sai da sala seguindo a menina.

Com aproximadamente cem mil acessos e cerca de trezentos comentários, a publicação, postada em março de 2012, traz à tona algo que se pensou ter sido deixado para trás na turbulenta história do magistério, a saber, o uso da violência física dentro de sala de aula. Ora, é verdade que em um passado sobremaneira recente era comum que os professores castigassem os alunos com alguma espécie de agressão física, mas a prática foi perdendo força e dando lugar direto em terras brasileiras para a violência simbólica entre ambos os lados da relação pedagógica.

Um dos comentários remete diretamente a tal “época” na qual a violência propriamente física imperava: *“bom era a época em que se o aluno desse um ‘piu’ tomava uma reguada na bunda e na mão pra larga de ser besta... eu no lugar dessa professora, dava um pau nessa menina na rua fora do trabalho mais não perdia minha dignidade!”* (Comentário do vídeo 7). Diante disso, que concordemos com Adorno (2011a, p. 119) sem pestanejar: “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão”.

Como vestir a Educação com suas potencialidades emancipatórias diante de falas regressivas como a supracitada? Ora, antes de qualquer coisa, faz-se preciso compreender o contexto social e histórico no qual tais alunos e professores estão inseridos, pois os espectadores do vídeo são todos, de certo modo, alunos. Quem já não mais faz parte do cotidiano escolar, um dia certamente o fez, tendo elementos e experiências capazes de colocá-los no lugar de um dos polos da relação pedagógica. Além disso, não se pode velar, de modo algum, a semiformação imperativa que adentra as instâncias sociais de modo vertiginoso, além das sempre descumpridas promessas feitas a seus crédulos habitantes pela Indústria Cultural.

Se o aluno ressentido é incapaz de esquecer as dores decorrentes de seus infortúnios, ao projetar a vingança para um tempo que nunca parece chegar, não se pode desconsiderar o fato de que esse mesmo ressentimento, gradativamente, se conserva modificado no ódio dirigido à figura do professor e, principalmente, a uma sociedade que nega cotidianamente o cumprimento da promessa de substituição da necessidade pela liberdade, filosófica e sociologicamente falando (ZUIN, 2012, p. 214-215).

Tal ódio vem à tona também nas falas dos espectadores do vídeo 7, sobretudo no relato explosivo de uma jovem que diz, mesmo salientando a passagem do tempo, que ainda sente ódio ressentido de uma professora que não lhe concedeu os pontos necessários para sua aprovação no ano escolar. Há, no depoimento incrivelmente catártico, nítidas nesgas de aversão com relação à professora e à sua suposta soberba intelectual:

Mesmo depois de 5 anos ainda tenho um odio que me corroi por nao ter quebrado a cara de uma professora no 3º ano. Eu fiquei a 1 ponto de alcançar a media no ultimo bimestre, a minha sorte é que dei duro o ano todo e tinha nota sobrando senao tinha reprovado. Tudo pk a vagabunda nao somou o ponto e meio dos exercicios. Mas o que é dela ainda ta guardado. Ela estava no seu primeiro ano de sala de aula achava que era a rainha! (Comentário do vídeo 7).

Certamente, todavia, não se quer aqui defender a postura da estudante protagonista do vídeo 7. A literal guerra nada fria travada entre esta e a professora mostra apenas indícios claros da ácida chuva semiformativa que toma conta das salas de aula brasileiras. Adorno (2011c) já defendia há muito a necessidade de extinção absoluta da agressão e do medo em uma Educação que se embasasse na emancipação e no esclarecimento. Sim, pois, para ele “[...] por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie” (p. 155). Mas, ora, a barbárie mostra sua face mais sangrenta quando vemo-nos diante do comentário a seguir:

Já aparecerão ONG's, Promotores da Infância e Juventude, especialistas em educação e todos esses grandes "humanistas" que conhecemos pra discorrer sobre como a pobre aluna é vítima da repressão do sistema educacional, da sociedade, sobre como a educação deve ser mais livre, menos hierárquica e claro, como as próprias disciplinas são antidemocráticas, por que 1+1 tem que dar 2? Não respeitam nem mais a diversidade do pensamento abstrato, ohhh santo Marx (Comentário do vídeo 7).

No processo semiformativo, no qual as informações, já fragmentadas em seu seio, chegam aos indivíduos de modo mutilado, arrefecida fica também a capacidade humana de elaborar criticamente tais informações, denotando, por conseguinte, uma falsa formação. No comentário acima, carregado de sarcasmos e daquela pretensa ideia de que se sabe de tudo um pouco pelo acesso variado às mais diversas informações, têm-se indícios claros da imperatividade da semicultura.

E justamente em um cenário de semiformação, tal vídeo, inevitavelmente, choca! E o que ele, de fato, quer dizer? Como traduzir a imagem feita por um colega da estudante em plena sala de aula? Não se trata de afirmar de modo fixo e estagnado, mas caberia discorrer sobre a possibilidade de que a filmagem tenha sido feita com a intenção de mostrar a todos o que ocorre em sala de aula, o caos que se instaura na relação tensionada entre docente e educandos.

Já não importa tanto, nesse enredo, se o aluno cinegrafista quis revelar a ausência de respeito da colega ao esbofetear a professora, ou se, por outro lado, tentou ele dirigir a cena em que se vê a professora arrancando à força o bilhete das mãos da garota. Importa, mais, nesse sentido, que algo ali se viu como merecedor de ser gravado com algum intuito, talvez inconsciente. Contudo, há novamente a confusão, herança advinda da Indústria Cultural. A cena, para quem quer que a assista, excita os sentidos e, simultânea e paradoxalmente, anestesia-os.

E, insistentemente, mistura-se à necessidade de expressão – de colocar à vista de todos em alto e bom som, com imagens em movimento, chegando-se ao ápice da exibição – a vontade de se expor, de ser percebido, de, enfim, existir, ainda que no maremoto convulsivo da indústria escolar, já tão tomada pela lógica de promessas que não se cumprem, de seduções ilusórias que apenas excitam o prazer preliminar (FREUD, 1989), tanto dos professores, quanto dos alunos.

Ora, como já se afirmou, não se trata de maneira alguma de culpabilizar professores ou estudantes pela prevalência do medo no campo educacional. Ambos se encontram embebedos pelo sedutor licor semiformativo. Viciados, excitados e entorpecidos, os indivíduos da sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997) – e quem está totalmente livre de tal *show*? – sobrevivem na busca pelo cada vez mais chocante e extasiante, fazendo com que os limites se esfacem, as autoridades se estilhacem e a humanidade derreta diante de olhos já acostumados com as tragédias que se tornam banalidades do dia a dia. Dessa forma,

No espaço virtual, nota-se a euforia do aluno que tem a satisfação de se perceber eletronicamente e, assim, confirmar sua própria existência, quando observa a quantidade de visitantes virtuais, cujos números são registrados nos vídeos de professores humilhados que foram gravados por meio das câmeras de aparelhos celulares e posteriormente postados no *YouTube* (ZUIN, 2012, p. 219).

O vídeo 8 – “*Professor agride aluno dentro de sala de aula*”³³ – ilustra tal cenário um tanto quanto desolador. Não é possível, diante das imagens que formam esse vídeo, compreender o que, de fato, se passou. A gravação é pouco nítida, as imagens são quase como borrões e o áudio não é compreensível em momento algum. De início, é possível ver que está havendo uma séria discussão entre o professor e um dos alunos, o qual sai andando pela sala e se senta em sua carteira. O docente o segue e continua falando com o menino. Momentos depois, o professor vai à frente da sala de aula, próximo à lousa e é o aluno que o segue. Os dois ficam cara a cara e continuam a discussão de modo intenso, apenas observados pelos demais alunos. No momento em que o estudante parece se aproximar ainda mais do professor, este lhe acerta um soco no

³³ Vídeo disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=B-kx-AwDjiQ>. Último acesso em 05 de agosto de 2012. É importante destacar que foi mantida a escrita original dos comentários e descrições do vídeo.

rosto. Impaciente, parece seguir rumo à porta de saída, enquanto alguns alunos se levantam para conter a situação.

Como já se pôs, não é possível dizer ao certo o que houve na cena, qual postura do aluno teria provocado tal reação agressiva do professor. De qualquer modo, nada justificaria a violência física permeando a relação pedagógica, a qual deveria, sim, ser pautada pelo diálogo e pela luta pela emancipação. Pode-se acreditar, sem muitas ressalvas, que os alunos podem ter insuflado a ira do professor por meio de provocações, afinal, também em sala de aula eles buscam choques cada vez mais radicais, confrontos carnisais, algo como uma vingança pelo descumprimento de uma promessa há muito não cumprida. De modo resumido, “parece que o conflito é inevitável; porém, tanto as pessoas quanto as instituições têm medo, fogem dele e não criam capacidades e recursos para com ele conviver e manejá-lo”, de acordo com Eizirik (2001, p. 123).

Figura 10. *Frames* das cenas do vídeo 8.



Na descrição do vídeo 8, postado em julho de 2010, diz-se que o professor havia sido ameaçado de morte pelo estudante em questão e, em seguida à cena, que pode ser visualizada por *frames* a partir da Figura 10, pediu tal docente para ser demitido da escola. Contando com cerca de vinte mil visualizações e menos de cem comentários, a imagem é, talvez, a que mais toque os sentidos de seus espectadores. A reação ao soco

recebido pelo aluno é de surpresa, mas logo os comentários começam a duvidar da veracidade da inocência exclusiva do aluno.

Ora, poderíamos apenas chamar tais estudantes que manipulam e editam imagens a ponto de serem tidos como únicas vítimas de um professor feroz e carrasco, de bons aprendizes, afinal, não é justamente isso que nos ensina a Indústria Cultural e, sobretudo, a mídia e a imprensa, de modo geral? Não se valem esses meios de manipulações de imagens e de informações a ponto de enaltecer como culpados aqueles que, de certo modo, são também vítimas de uma situação esclerosada e fora de controle?

Nesse contexto, faz-se importante destacar que também o modo como os espectadores se manifestam com relação a ambos os vídeos (*vídeos 7 e 8*) é visceralmente regressiva. Comentários do tipo “*isso aí é falta de tomar uma surra em casa. [...] Muleque se educa na porrada e tenho dito*” (Comentário do *vídeo 7*), “*assistência pedagógica seria uma voadora na cabeça dela pra ela começar a respeitar quem ficou 4 anos ralando na faculdade para ter que ouvir criança mimada todo dia!*” (Comentário do *vídeo 7*) e “*esses marginaizinhos têm que aprender qual é o lugar deles. Que é debaixo de um punho bem pesado*” (Comentário do *vídeo 8*) são frequentes e, independentemente de se colocarem a favor ou contra a atitude violenta do professor que bateu no aluno, exacerbam o ódio e o ressentimento em suas falas mutiladas. Em outras palavras, “as declarações aduzem ao sarcasmo, pois seus tons agressivos sentenciam imediatamente aquilo que o professor lhes representa e que não podem assumir na sala de aula, por causa do medo de sofrer algum tipo de retaliação” (ZUIN, 2008a, p. 98).

Ora, cabe, então, assinalar que, além de serem vídeos brasileiros e filmados por estudantes em sala de aula, são ambas as imagens representativas máximas da tensão na relação pedagógica, culminando em agressões físicas despudoradas em frente às câmeras de celulares sempre prontos para gravar o próximo flagra, a próxima briga. Ocorre, no entanto, rápida absorção pela Indústria Cultural – como afirma Zuin (2012) – das manifestações que nascem com o intento de questionar e colocar em pauta uma necessária conversa até então abafada pela repressão da sociedade e de todas as suas instâncias, como se nota com facilidade entre as falas dos espectadores dos *vídeos 7 e 8*.

Quando, por exemplo, vê-se um comentário que diz, sobre o *vídeo 8*, que o docente “*PODE NÃO TER AGIDO DA MELHOR MANEIRA [...]*” (Comentário do *vídeo 8*), parece haver algo de esperançoso, talvez a identificação do sujeito com a

necessidade de que a violência e o medo deixem de pautar a Educação. Estar consciente da atitude equivocada do professor seria, então, passo substancial. Porém, logo em seguida, o mesmo indivíduo completa sua sentença: “[...] *MAS ELE É PAGO PARA ENSINAR E NÃO PARA SUPORTAR BANDIDO MIRIM*” (Comentário do vídeo 8). Ora, já foi tal manifestação sugada com força pelo conformismo da Indústria Cultural. Já pede o telespectador por atitudes chocantes do docente, como se pedisse sorrateiramente: “faço algo que toque meus sentidos!”.

Trata-se, sem dúvida, de uma angústia que perpassa os indivíduos – professores e alunos – diante de uma relação em desencontro, pois desprovida, de fato, do âmbito propriamente relacional. Afinal, de que modo se pode falar em relação, tendo em mente seu sentido interacional, quando se vê uma cena em que a violência física impera, em que situações embaraçosas são resolvidas por meio de tapas e socos? De acordo com Eizirik (2001, p. 19), “um dos aspectos que mais fragiliza a escola atual, é a ausência de relação, a pobreza da interação ou, mesmo, a coisificação da sala de aula e, com ela, currículos, programas, aulas, avaliações, conselhos e tudo o mais”.

Em meio a tudo isso, deparamo-nos, não sem surpresa, com o desabafo de um sujeito abismado com os rumos da civilização: “*homem aperfeçoou tudo que podia. Menos a si próprio*” (Comentário do vídeo 7). É desesperador que, como pontua Adorno (2011a), pautando-se em Sigmund Freud, em uma sociedade tão tecnologicamente desenvolvida, ainda nos encontremos presos no nefasto emaranhado da barbárie.

4.4.3 Soltando o verbo: as ofensas verbais destiladas em sala de aula

Como já afirmava Freud (2010a), seria a agressividade justamente o fator que emperraria a imposição completa da civilização. A solução para tal obstáculo seria, todavia, a interiorização do instinto violento. Reorientada para os próprios indivíduos, a agressividade originava, por conseguinte, o chamado sentimento de culpa. Dito de outro modo, engolido à força e muito mal digerido, esse instinto inerente ao ser humano e essencial para sua sobrevivência acabaria, em algum momento, correndo o sério e nefasto risco de se tornar ressentimento angustiante e, por vezes, violento.

Entre os diversos vídeos que mostram a relação de tensão entre professores e alunos em sala de aula, destacam-se sobremaneira aqueles que explicitam alguma forma de violência. No caso dos três vídeos da presente categoria, assinala-se a violência

simbólica, aquela proposta por Comênio (1985) em sua “*Didática Magna*” como substituição da agressão propriamente física entre docentes e estudantes.

Ocorre, no entanto, que a relação de amor e ódio – a ambivalência emocional muito pouco esclarecida entre professores e discentes – acaba por também se fazer presente quando o que se tem é a prática de uma violência psicológica, como uma humilhação pública, uma repreensão sarcástica ou uma ofensa carregada de soberba e de palavras de baixo calão. Impera, pois, o ressentimento em sala de aula.

No vídeo “*Professor xingando aluno!*”³⁴ – vídeo 2 – tem-se um forte exemplo de tal situação já a partir de sua descrição:

MINIMOO DE RESPEITO É BOM E TODOS GOSTAM! Todos conhecem esse delicado professor [...] pra quem já teve aula com ele que sabe, a índole, como ele trata seus queridinhos e os não queridinhos. Ele educava ou faltava com ela? No video ele pergunta se o aluno é surdo!! E manda que ele engula o livro! Quantaaa delicadeza, não? E o melhor e chamar as alunas pra irem a casa dele comer "bolo"...ahauhuhua (Sobre do vídeo 2).

É importante notar que o usuário, que postou este curto vídeo de menos de vinte segundos no *YouTube* em fevereiro de 2008, mostra nitidamente por meio da descrição da postagem sua ira – sarcástica – defronte ao comportamento sarcástico do professor. A cena, explanando-se de modo detalhado – a qual pode ser acompanhada também por meio da Figura 11 –, mostra, por intermédio de uma filmagem feita de modo escondido por debaixo da carteira (mais especificamente no local destinado a guardar os livros que não estão sendo usados no momento) uma discussão entre um professor e um estudante. Em meio à explicação sobre o raio atômico, o docente – sentado à frente da sala – desentende-se com um aluno que parece lhe questionar o mesmo ponto por diversas vezes. Aparentando estar nervoso, o professor diz: “Você está parecendo que é surdo. Eu estou falando cinco vezes, você está insistindo quarenta [...]. Pega o bendito do livro e engole. Que coisa!”. Os demais alunos se mantêm quietos, alheios à cena, como se algo de banal estivesse acontecendo.

³⁴ Vídeo disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=RYTntyxR2M>. Último acesso em 05 de agosto de 2012. É importante destacar que foi mantida a escrita original dos comentários e descrições do vídeo.

Figura 11. *Frames* das cenas do vídeo 3.

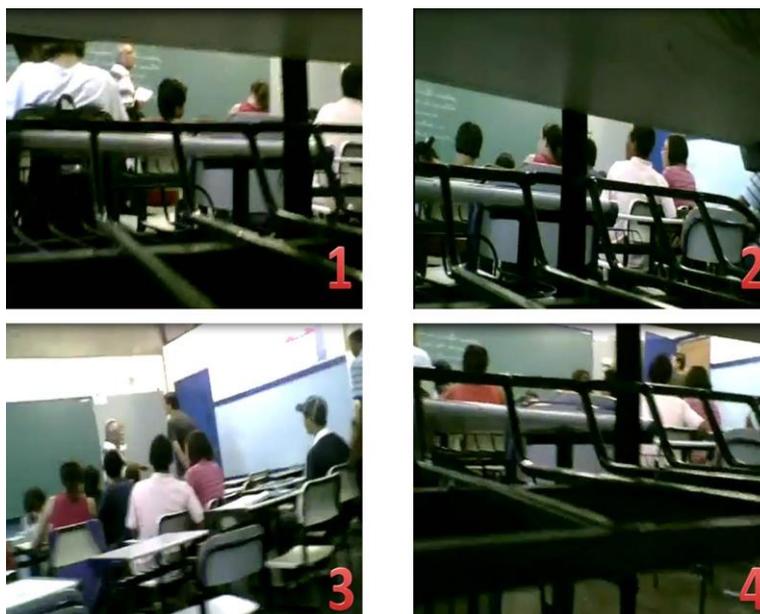
Ora, antes de qualquer coisa, algo deve ser salientado neste contexto: o fato de ter sido o vídeo 2 – visualizado por quase trezentas mil vezes – feito de modo escuso foi um dos elementos chave de sua escolha para investigação, juntamente com as imagens contidas no vídeo 3, intitulado “*Professor xingando aluno*”³⁵. Sim, os vídeos se complementam substancialmente por mostrarem de modo explícito a violência simbólica ocorrida entre professores e alunos e por terem sido filmados com a câmera, provavelmente do celular, escondida.

Daí a escolha de ambos os vídeos, já que, somando-se aos critérios da nacionalidade brasileira e filmagem feita por estudantes, tem-se a ausência de número significativo de comentários no vídeo 3 (sobre o vídeo, em meio às quase duzentas visualizações, apresentam-se apenas três comentários, dois deles tendo sido removidos. O restante se caracteriza por uma fala do próprio usuário que postou a imagem no *YouTube*, dizendo apenas que gostaria de ser o primeiro a comentar), o que, contudo, não diminui a importância da imagem que se vê. Para tanto, faz-se interessante reunir ambos os vídeos em uma análise pormenorizada e complementar.

³⁵ Vídeo disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=PARgnGO1v2o>. Último acesso em 05 de agosto de 2012. É importante destacar que foi mantida a escrita original dos comentários e descrições do vídeo.

Postado em outubro de 2011 e descrito simplesmente como “o professor u. xingando um aluno na sala” (*Sobre do vídeo 3*)³⁶, o *vídeo 3* pode ser caracterizado como uma cena filmada pelo espaço localizado embaixo da mesa da carteira escolar, local destinado a guardar os livros e cadernos que não estão sendo usados no momento. Pelo local repleto de brechas, um aluno filma a discussão entre o professor e dois alunos. As imagens são pouco nítidas e a qualidade do áudio também não é boa, o que impossibilita que se compreenda a cena de maneira plena. Tanto os estudantes quanto o professor parecem gritar uns com os outros e os demais discentes se manifestam com risadas e gritos. Após um diálogo nada amigável, compreendido pela gesticulação dos atores da relação pedagógica e pelo tom de fala exaltado dos mesmos, o professor, bastante nervoso, se aproxima da porta e pede que os dois alunos se retirem de imediato. Antes de sair, um dos estudantes diz algo ao professor, causando alvoroço e muitas risadas entre os outros alunos. É possível escutar o riso incontido de muitos estudantes diante da cena presenciada, além de ser notório o nervosismo do professor diante da situação que se esconde por trás da baixa qualidade audiovisual, somada à exibição da cena como um trecho recortado de um contexto mal explicado. Há, contudo, inegavelmente, forte tensão presente na sala de aula. Por meio do congelamento das imagens mais significativas, pode-se visualizar a cena por intermédio da Figura 12.

³⁶ Optou-se, aqui, por deixar apenas a letra inicial do nome do professor, o qual estava contido nas informações sobre o vídeo. Nosso intento, com isso, é preservar a identidade do docente.

Figura 12. *Frames* das cenas do vídeo 3.

Quais os significados de ambos os vídeos (*vídeos 2 e 3*)? O que os olhos dos estudantes que filmaram a cena viram? O que os protagonistas do enredo vivenciaram? O que a filmagem exhibe? Cabe questionar, no enredo de tais imagens, o que, de fato, pretende-se com elas.

Ora, para o autor de um comentário dos mais agressivos, é difícil de entender “*o que essa vaca gorda faz, filmando na sala de aula! E ainda edita o vídeo para culpar o professor! E o melhor é que ela é uma das alunas que vai comer bolo!*” (Comentário do vídeo 2). Ao que tudo indica, trata-se de um colega de escola ou mesmo de sala de aula da autora das filmagens, a qual é acusada de ter manipulado as imagens para que o professor do vídeo 2 fosse visto pelos espectadores como o vilão da história.

Tal possibilidade perpassa fielmente a lógica do espetáculo e da necessidade de choques audiovisuais cada vez mais intensos. Desse modo, a posição do comentário anterior – um entre os quase trezentos – de duvidar da veracidade do que se mostra encontra aliados como a fala que diz ter visto “*uma falta de paciência e não, necessariamente, uma falta de respeito. Não podemos falar exatamente se o professor estava errado, porque não sabemos o que ocorreu anteriormente*” (Comentário do vídeo 2).

Faz-se, decerto, difícil, quiçá indesejado, falar de vítimas em um mar de semiformados se afogando. Trata-se de compreender a veleidade do processo que deixa reféns tanto professores quanto alunos. Para um dos espectadores, paira a contradição:

Usar celular dentro de sala e colher imagens para expor em público parece ser coisa bem ética.... se o professor sair da sala para se queixar com a direção é chamado de banana..... se perde a paciência é porque não tem respeito..... será que esse aluno realmente é alguém esforçado que pode ser considerado uma vítima? (Comentário vídeo 2).

O grande perigo de tais postagens é o equívoco, portanto, em interpretá-las. Assim como no vídeo 2, também na imagem de número 3, pode-se facilmente notar o sarcasmo presente na postura do alunado, que, em um misto de alívio e desespero, cai na gargalhada ao presenciar a fúria do docente. Certamente, não se justifica a atitude do professor em praticar atos de violência simbólica contra os estudantes, mesmo se tendo em mente a situação da atuação no magistério no Brasil atualmente. Porém, não é isso que mostra a maior parte dos comentários, os quais, ora defendem os alunos que, ofendidos e humilhados, seriam as vítimas da cena, ora enaltecem a posição dos professores diante de seu ato revoltado – pois, como todo espetáculo, tem-se sempre a maniqueísta vertente do vilão e da vítima. Ocorre, porém, que, “ao julgar o inimigo [...], encharca-se até o extremo da rudeza imposta objetivamente pelo naufrágio da cultura naquilo que a reclama” (ADORNO, 2010, p. 35), algo explícito em falas regressivas de repúdio ou apoio ao mestre do vídeo 2:

Povo coversando pra caramba e o professor que tá errado por estar nervoso. Fica no lugar de le pra ver se você aguenta. Vai pedir é leitinho pra mamãe, isso sim. Se o professor hoje em dia não tiver atitude, simplesmente não consegue trabalhar, pois alunos anencéfalos acabam chamando atenção muito mais do que ele (Comentário do vídeo 2).

Desenha-se aí uma espécie de barbárie. Os termos aviltantes presentes nas falas de espectadores de ambos os vídeos em que se ofende os discentes e também os docentes em questão, inspiram a volta de crueldades humanas, a passividade diante de uma ofensa; e a resposta com um xingamento ainda mais repudiante inflamam uma chama ainda acesa da barbárie funesta, pronta para renascer.

Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e

tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça (ADORNO, 2011c, p. 158).

Dá ser imprescindível trazer à tona que, muito embora a Indústria Cultural e seu espetáculo vazio constituam o primeiro ato dos vídeos expostos, não se pode negar a tentativa discente, ainda que mascarada por tantos outros subterfúgios, de mostrar a presença velada de elementos regressivos em sala de aula. Se a barbárie ou as possibilidades regressivas de volta desta estão ainda acordadas, à Educação caberia papel fundante em seu desarmamento.

Algo semelhante e tão chocante quanto o que se passa nos *vídeos 2 e 3* ocorre no *vídeo 6*, nomeado como “*PROFESSOR PERDE A PACIÊNCIA COM ALUNOS INDISCIPLINADOS*”³⁷ e visualizado quase cinquenta mil vezes desde sua postagem. Exibido em um telejornal brasileiro e, postado no *YouTube*, trata-se da gravação em áudio realizada por uma aluna da 8ª série em sala de aula, a qual mostra, de modo bastante audível, o professor ofendendo estudantes e suas famílias. A matéria, feita pelo jornal em frente à escola, mostra estudantes se amontoando em frente às câmeras para ilustrar os dizeres da repórter: “de um lado, alunos indisciplinados, do outro, um professor descontrolado”.

A discussão, segundo apuramento realizado pela reportagem, iniciou-se quando alguns alunos começaram a jogar baralho em vez de prestar atenção à aula de matemática. Em seguida, é exibida com legendas a gravação do áudio com a voz do professor: “Você é uma idiota. Vai lá me processar naquela p... lá do Conselho Tutelar que eu limpo a p... com aquela p... Seus idiotas. Vão menosprezar o seu pai e a sua mãe, que devem ser vagabundos. Devem ser vagabundos, sim. Porque vocês são mal educados”.

O momento seguinte da gravação mostra a continuidade da fala do docente: “Se não está a fim, sai da sala, meu. Vai embora mesmo. Vai embora mesmo. Seu pai, sua mãe e você são vagabundos mesmo. Vagabundos. Vagabundos. Não venho aqui pra perder meu tempo, não. Sou profissional”. Os dizeres do professor eram acompanhados por gritos e exclamações de estarecimento por parte dos estudantes. A aluna que fez a gravação disse que tomou tal atitude temendo que ninguém acreditasse nos estudantes quando fossem reclamar sobre a atitude do professor.

³⁷ Vídeo disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=JTKKvzempbQ>. Último acesso em 05 de agosto de 2012. É importante destacar que foi mantida a escrita original dos comentários e descrições do vídeo.

Outros estudantes também deram depoimentos, afirmando que reconhecem a indisciplina em sala de aula, mas que a mesma não justificaria as ofensas feitas pelo educador. O áudio foi levado para a Diretoria de Ensino e o caso estava sendo apurado. Uma mãe de aluno, a qual teria feito a denúncia pedindo o afastamento do professor, confessou, no entanto, que as condições de trabalho dos docentes também são difíceis, destacando o número de estudantes por sala e a falta de motivação do próprio discente para estudar.

A agressão simbólica fortemente presente na gravação acabou, de modo curioso, por causar um debate profícuo e fértil no *YouTube*, motivo ímpar pelo qual o vídeo foi escolhido. Ora, pode – com razão – surgir o questionamento diante desta escolha de não ser propriamente um vídeo com imagens feito em sala de aula, e sim uma gravação de áudio. Porém, diante da reportagem feita pelo telejornal e das imagens captadas pelo mesmo, somando-se isto ao áudio gravado pela estudante do ensino fundamental (ver Figura 13), tem-se um material irresistivelmente interessante, que não poderia ser velado, apesar de não conter especificamente uma cena filmada. Todavia, trata-se de uma publicação brasileira e a gravação, como anteriormente afirmado, foi feita por uma discente.

Figura 13. *Frames* das cenas do vídeo 6.



Postado em setembro de 2009, o que se coloca como mais importante nessa postagem são, justamente, os comentários sobre a gravação e a reportagem. A grande maioria das falas de espectadores dos vídeos – usuários do *site YouTube* – apoia o docente em questão, assinalando que sua postura ofensiva se justifica pelas difíceis condições de trabalho, pela presença ineficiente do governo no campo educacional e pela falta de respeito por parte dos estudantes e de suas famílias, as quais, de acordo com diversos comentários, apoiariam atitudes como a bagunça em sala de aula.

Convergentes com tal ponto de vista, há, inclusive, comentários (os quais somam duzentos e vinte) advindos de colegas de profissão, apontando as dificuldades do trabalho com estudantes que não se interessam pelas aulas e pela falta de respeito generalizada em sala de aula: “*sou professor há alguns meses e já estive em situações prestes a explodir. Tem que ser muito sangue de barata pra aceitar ofensa e humilhação por parte dos alunos*” (Comentário sobre vídeo 6); “*pensei que só quem estivesse em sala de aula soubesse das dificuldades. Fico feliz de ter visto o ponto de vista de vcs aqui na página, e achei que a classe-professor não fosse tão reconhecido*” (Comentário sobre vídeo 6).

Em meio aos pedidos urgentes, tem-se algo próximo ao que solicitou um docente entrevistado por Aquino (1996), a saber, a modéstia por parte também dos alunos. Para o professor entrevistado, “você tentar passar alguma coisa pra uma pessoa assim fica muito difícil, porque ela já é dona de uma auto-suficiência, que ela parece que não precisa de mais nada. Precisa um pouso de humildade.” (p. 76). No entanto, mescla-se aos comentários em defesa da posição do docente que perdeu o controle, a regressão em uma fala advinda de um também mestre: “*SOU PROFESSOR E TENHO MUITA SAUDADE DA EPOCA DA REGUA DE PAU, DO CASTIGO NO CORREDOR, DE COLOCAR O ALUNO AJOELHADO NO MILHO, E ATE DO CHAPEU DE ASNO*” (Comentário sobre vídeo 6). A fala do professor exacerba algo que Adorno (2011a) muito contra lutou, a educação pela dureza, os castigos físicos presentes em sala de aula. Nesse mesmo sentido, Nietzsche (1998, p. 72) é outro autor que luta contra os castigos físicos, sobretudo por crer que “o que em geral se consegue com o castigo [...] é o acréscimo do medo, a intensificação da prudência, o controle dos desejos: assim o castigo doma o homem, mas não o torna ‘melhor’”.

Em meio ao turbilhão de falas sobre o vídeo 6, destaca-se, por outro lado, o posicionamento ferrenho contra a atitude do mestre, principalmente por meio do conteúdo implícito do comentário que alardeia: “*gente, como voces tem coragem de*

dizer que o professor ta certo?? ele tem que impor disciplina sim, mas nao desse modo!” (Comentário sobre vídeo 6). Estaria este indivíduo aludindo ao preceito kantiano de que as regras fossem conjuntamente estipuladas? Ora, nota-se pungentemente, aqui, uma discussão acalorada e rica em certos aspectos críticos, algo que, a um primeiro e apressado olhar, pode passar despercebido para os usuários do *YouTube*.

Nesse sentido, ao depararmo-nos, então, com o comentário a seguir, alguns pontos cruciais passam a emergir de tal discussão nascida no seio de um vídeo postado na rede digital de compartilhamento:

Concordo em partes: normalmente é assim mesmo: o professor não é valorizado e o problema é que na maioria das escolas o aluno também não é. Normalmente as escolas acham que o aluno tem direito somente a estudar, ter o intervalo, comer... Mas será que quem comanda a escola pelo menos se esforça pra que lá seja um ambiente agradável? Isso pesa na cabeça do aluno. Não que eu esteja dando razão pros alunos que não estão nem aí, mas custa os comandantes da escola fazerem delas um ambiente agradável? (Comentário sobre vídeo 6).

O espectador – que não se sabe se é, ainda, um estudante, mas que, certamente já o foi, brada de modo brando (!) a necessidade de uma revisita ao espaço escolar, ambiente que, segundo ele, não é agradável nem para professores, nem para alunos. Nesse sentido, parece estar o indivíduo afirmando de modo claro que a culpa pelo descontrole docente ao ofender os alunos e suas famílias ou, de outro lado, a culpa pelos desrespeitosos disparates por parte do alunado não podem, de forma alguma, serem impelidos exclusivamente aos polos da relação pedagógica, afinal em um círculo vicioso dentro das salas de aula, também já lá adentraram os gérmenes da sociedade excitada (TÜRCKE, 2010). Como aponta Sibilia (2012, p. 73), “[...] a atenção do alunato nas sessões expositivas não só é frágil e flutuante, mas costuma durar poucos minutos e requer uma sedução constante, aparentada com as táticas do espetáculo”.

Enxergando para além das paredes da sala de aula, avista o usuário da rede digital e autor do último comentário posto uma paisagem pouco agradável e que parece ser bem descrita pelas palavras de Eizirik (2001, p. 115), de que “a escola é uma tortura, um sacrifício, e toda a energia é posta em outros lugares. Também para os professores, muitas vezes, o estar na sala de aula é um desprazer, um tédio, uma obrigação”. Ora, não seria esse o momento ímpar de mudar, de repensar, de reinterpretar a relação entre professores e alunos? Ou, ainda,

Em meio ao sortilégio do espaço virtual ilimitado, de que forma a autoridade do professor deve ser repensada com o objetivo de recuperar o interesse e cativar a atenção dos alunos? Para que ocorra tal recuperação, torna-se, cada vez mais necessária, entre outras coisas, a promoção do debate no sentido de se reavaliar a identidade do educador, de tal modo que o processo de identificação não se limite à chamada identificação com o agressor. Os alunos que se transformam em publicidades de si mesmos, ao postarem suas imagens e seus comentários nas redes sociais da internet, podem ser estimulados a publicizar seus comentários não de modo a exorcizar sua fúria sádico-narcísica em relação ao professor, mas sim no sentido de promover reflexões que ultrapassem significativamente seu estágio primevo de reflexos condicionados. Mas, para que isso aconteça, o professor precisa se conscientizar do fato de que a inevitabilidade do uso de tais tecnologias, por parte de seus alunos, deve incitar a aproximação e não o distanciamento entre ambos (ZUIN, 2012, p. 135).

Indo ao encontro da fala de Zuin (2012), já não se pode mais crer em uma Educação que se faça do mesmo modo que a de nossos antepassados, pautando-se a disciplina discente em castigos físicos inescrupulosos e sádicos, muito afastada da importância “de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la” (ADORNO, 2011a, p. 129). É chegada a hora exata de deixar de lado justamente o sadismo em sala de aula para a adoção de uma postura mais humana, condizente com nossa condição!

4.4.4 Troca de papéis: quem aprende a lição com quem?

Em meio a tantos vídeos mostrando situações de tensão entre professores e estudantes, um se destacou dentre as 33 imagens selecionadas, motivo este que fez com sua escolha fosse efetivada. A publicação, intitulada “*Corrigindo o professor na aula de física*”³⁸ e identificada como *vídeo 5* de acordo com a Tabela 1, mostra uma aula cotidiana sem qualquer sinal de problemas até o momento em que um aluno se levanta e vai à frente da lousa “corrigir” o professor de Física.

O enredo do *vídeo 5* (visto mais de cem mil vezes) é, pormenorizadamente, o seguinte: a cena se inicia dentro da sala de aula durante uma aula de Física. É provável que os estudantes sejam do Ensino Médio ou que já estejam próximos desse nível de ensino. Alguns parecem atentos à aula, outros parecem mais dispersos, mas não parece haver grandes conversas paralelas durante a explanação do professor. Em meio a uma

³⁸ Vídeo disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=-Psmzz5dmz8>. Último acesso em 05 de agosto de 2012. É importante destacar que foi mantida a escrita original dos comentários e descrições do vídeo.

explicação, um aluno diz ao educador que o desenho feito na lousa está errado. O docente diz algo e o estudante insiste na correção. O docente vai até a lousa e refaz parte do desenho, mas o aluno diz que o erro consiste em outra coisa, na direção do movimento. Em seguida, o estudante se levanta e vai até a o quadro, corrigindo a direção do vetor feito pelo professor. O estudante continua em pé, em frente ao quadro, explicando sua modificação e como a mesma pode auxiliar no entendimento do exercício. O clima parece ameno na sala de aula e o professor não demonstra ter se zangado ou se ofendido com a correção feita pelo aluno. A cena é finalizada com a volta do aluno para sua carteira, como pode ser visto a partir da Figura 14.

Figura 14. *Frames das cenas do vídeo 5.*



Ora, diante de tal corriqueira cena com o adendo de ter o aluno se posicionado em frente à lousa para corrigir o professor, quais teriam sido os motivos de sua escolha dentre tantas outras postagens? A resposta perpassa o fato de ser tal cena emblemática de uma possível (re)definição da relação que se estabelece entre professores e alunos em sala de aula. A descrição do vídeo, que ao que tudo indica, foi postado pelo próprio estudante protagonista, aquele que se levanta e modifica o desenho do docente, mostra isso de forma bastante fortuita:

I, em sua modesta postura “sou humilde e me orgulho disso”, tem a coragem de dizer ao professor que o seu desenho está errado. Não satisfeito em

contrariar o professor, ele levanta de seu lugar para corrigir o desenho no quadro. Quando esse cara faz a barba, só sai serragem...

PS: Este vídeo é muito antigo e a intenção não era sacanear ou humilhar o professor. Sempre fui um excelente aluno e respeitei todos professores e professoras, mas nunca filmei nada disso porque não quero medalha e não da ibope (Sobre do vídeo 5)³⁹.

Assim sendo, os critérios que elegeram esse vídeo como importante a ser investigado na presente pesquisa são: o fato de ser brasileiro, uma filmagem de estudantes, além de ser um caso à parte entre os vídeos de tensão entre professores e alunos. Mostra algo diferente, como uma espécie de aceite do professor em não ser o detentor de todo o conhecimento. Porém, não se finda tal discussão aí e deve-se a isso a riqueza das discussões que se iniciam por meio dos comentários abaixo do vídeo postado.

Publicado em setembro de 2006, é algo marcante nessa imagem a presença frequente do jovem protagonista do vídeo nos comentários. Respondendo às diversas críticas que sofre e também aos elogios, o estudante – que talvez hoje já nem seja mais discente, passados quase sete anos de sua postagem no *YouTube* – mantém-se firme em sua posição e declara algo que só é possível compreender por meio mesmo dos comentários, fazendo ainda mais sentido o que afirma Aumont (2009) sobre a ilusão que pode causar uma imagem. Em discussão acalorada com um espectador do vídeo 5, I. diz:

Na descrição do vídeo está explícita a ironia "sou humilde e me orgulho disto". A regra pra mim é clara: se alguém se declara humilde, então está se contradizendo. Se alguém se orgulha de alguma coisa, não tem como ser humilde. Isto era o implícito na frase "sou humilde e me orgulho disto". O vídeo deveria servir para demonstrar a minha total ausência de modéstia que eu considero uma virtude valiosa. Está posto em palavras agora (Comentário do vídeo 5).

Negando sua humildade e a importância desta, o jovem estaria hospedando o opressor (FREIRE, 1994) ou se identificando com o agressor (FREUD, 1986), no caso o professor autoritário – não necessariamente o docente da disciplina de Física, que mais para frente, será descrito pelo aluno como um professor de mente aberta –, visto que assume certa soberba intelectual como vaidade virtuosa? Ora, ocorre que:

³⁹ Optou-se, aqui, por deixar apenas a letra inicial do nome do garoto, o qual estava contido nas informações sobre o vídeo. Nosso intento, com isso, é preservar a identidade do jovem.

Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se com o agressor (ADORNO, 2011b, p. 145).

Decerto, esse é um ponto chave na investigação do vídeo, o qual não viria à tona se não fossem os cento e setenta comentários sobre o mesmo. Equivocadamente, poder-se-ia concluir que se trata de um vídeo em que não há tensões presentes, já que o professor não parece se ofender ou se chatear com a atitude do aluno. Contudo, o que está em voga de modo mais ferrenho nessa imagem é justamente o fato de o aluno não se colocar em posição de humildade, como ele mesmo reitera por diversas vezes em discussões com espectadores de sua publicação.

Outro comentário explicita tal comportamento de modo ainda mais exacerbado. Diante da “elogiosa” afirmação de um usuário da rede que assistiu ao vídeo (“*não liga para esses tolos !!! Você é nosso herói !!! Venceu o prof. alopado e defendeu os alunos !!! parabéns !!!*” (Comentário vídeo 5)), o estudante protagonista das imagens vocifera: “*na verdade o único que venceu na história fui eu. O professor não tinha mais nada pra vencer. Os alunos não estavam lutando então não tinham como vencer em nada. Este momento da aula foi só meu*” (Comentário vídeo 5) É nítida, portanto, a mistura de intenções, afinal, a postagem, em diversos momentos é colocada como uma tentativa de corrigir o docente e não como um meio de ridicularizá-lo. O aluno, no entanto, contradiz-se ao afirmar de modo explícito que o momento foi seu, que era sua vez de aparecer, em uma luta constante por aquilo que Türcke (2010) chamou – em uma reinterpretação – de *ser é ser percebido*.

Nessa perspectiva, trata-se também de algo que destacou Freud (1996) como a onipotência do pensamento. Segundo Lindenmeyer e Ceccarelli (2012, p. 47) “esse sentimento, denominado de *onipotência infantil do pensamento*, persiste ao longo de nossas vidas”. Assim sendo, seria tal comportamento, de acordo com o pensamento freudiano, uma espécie de regresso ao narcisismo infantil como resultado de um recalçamento. Nas palavras de Lindenmeyer e Ceccarelli (2012, p. 46), “a ‘hipercatexia libidinal do pensamento’, que ocorre quando este se transforma em uma grande fonte de prazer, levaria a um ‘narcisismo intelectual’; e a regressão a ponto de fixação infantil, a ‘onipotência de pensamentos’”.

O aluno brada para quem quiser ouvir que tinha a intenção de mostrar como, de fato, protagonizou aquele momento de uma aula corriqueira. Sua fala é instigante, pois há a todo o momento preocupações com a audiência que o vídeo teria no *YouTube*, o que fica esboçado na caracterização do mesmo (o *Sobre* da postagem), quando ele afirma que sempre foi um estudante exemplar que respeitava seus docentes, mas, no entanto, não faria disso um vídeo para postar na rede de compartilhamento, uma vez que não daria ibope. Diante disso, remete-se facilmente à linguagem publicitária, às preocupações televisivas, às especificações de um espetáculo, de um *show*. A fala de Zuin (2012) resume com propriedade tal dualidade de interesses e intentos:

A fúria sádica dos alunos pode ser caracterizada como narcísica não só porque se identifica com o professor-agressor e, assim, como se ‘professoriza’, mas principalmente pelo prazer de ser percebido por milhares de pessoas que registram suas visitas nos números situados logo abaixo dos vídeos. Na época da revolução microeletrônica em que ser significa cada vez mais ser percebido, os novos Narcisos se apaixonam não só pela projeção da própria imagem, mas também pelo reconhecimento do outro em relação às imagens que são manipuladas e expostas por alguém em escala global por meio da internet (ZUIN, 2012, p. 132-133).

Tal necessidade de exibição de si mesmo é notada, inclusive, por outros espectadores da publicação, como evidencia um comentário que diz firmemente que se trata apenas de “*um aluno idiota da sala que gosta de aparecer...tipo... ALAAAAAAA PROFESSOR, TÁ ERRADO ALI A DATA, HOJE É DIA 29, NÃO 28 e fica gravando videozinho de merda dizendo pra todo mundo que ‘CORRIGIU’ um professor*” (Comentário vídeo 5). O comentário traz a ira de alguém que demonstra com um exemplo gritante (em letras maiúsculas) outras formas comuns de alunos se exibirem em sala de aula, como quando se corrige um erro banal cometido pelo docente, como a data, por exemplo.

Mas o que dizer da intenção, talvez mais escusa, do jovem? Teria ele consciência de que a reação do professor reflete uma tomada de postura mais humanizada? Ora, não parece apressado afirmar que, de certa forma, sim! Sobretudo diante de um comentário como este:

Se eu tivesse falado só para o professor, só ele ia ter algum tipo de benefício. O video no youtube já ajudou muito mais gente a usar o cérebro. Ta certo que também ajudou um monte de gente a vir aqui e mostrar pra todo mundo que ainda não conseguiu usar o cérebro, mas o choro é livre (Comentário vídeo 5).

A fala do estudante demonstra sua consciência dos diferentes usos que se pode fazer do *YouTube*, ora como meio de reflexão, ora como forma de simplesmente exibir a semiformação na qual estamos mergulhados. No entanto, é nítido também que o uso que o próprio aluno faz da rede mistura ambas as possibilidades.

Nesse contexto, faz-se substancial a nota de que muitos comentários repreendem a atitude do estudante de se posicionar diante do professor para corrigir uma possível falha no desenho de vetores na aula de Física. Afirma-se, de variadas formas, que não deveria um aluno querer saber mais do que o professor, o qual, afinal, teria estudado para estar desempenhando tal papel: *“corrigiu o q seu bosta! vira homem , esse lixo nao tem respeito pelo professor vai respeitar quem??? esse tipo nao sabe respeitar , soh sabe sentir medo ... ou seja , se ele levasse um "sacode" nunca mais faria isso”* (Comentário vídeo 5); *“tá na cara que ele queria aparecer tentando corrigir o professor... super mesquinho...”* (Comentário vídeo 5), ou, ainda, *“nossa que gente idiota.. Ficar corrigindo o professor! Ao contrário desse idiota, o professor tem estudos e inteligência”* (Comentário vídeo 5). Em resposta a este último comentário, o estudante em questão coloca novamente seu ponto de vista, afirmando – talvez sem se dar conta disso – a importância de uma postura humana por parte do mestre: *“porque o contrário de idiotice é assumir que o professor é Deus e inquestionável, né? Não te preocupa, tem um mundo inteiro lá fora pronto pra receber gente que não questiona”* (Comentário vídeo 5).

Muitos atestam, ainda, para as más condições de trabalho dos professores em terras brasileiras, com o adendo de um salário irrisório – ainda que haja comentários com notável sarcasmo, como este que diz que *“O PROFESSOR DEVIA TER ACABADO DE RECEBER SEU SALÁRIO, POR ISSO ESTAVA MEIO DESATENTO!”* (Comentário vídeo 5) –, fatos estes que deveriam servir de esteio para o respeito do aluno para com o docente, respeito que, no entanto, confunde-se com certa passividade, do mesmo modo como o autoritarismo se confunde por diversas vezes com a necessidade de que o professor exerça sua autoridade em sala de aula. Vê-se, diante disso, a dificuldade de enxergar o docente como ser humano passível de erros e acertos por parte também dos estudantes. Cabe, então, questionar:

O professor é um ser humano, sujeito a falhas e acertos como qualquer outra pessoa. Mas será que tal frustração é discutida pelos agentes educacionais? Ou será que o professor percebe essa sensação de mal-estar dos alunos, em vez de assumir que pode errar e acertar como qualquer outro indivíduo, se aferra a um sentimento de superioridade que se expressa em soberba

intelectual quando, no alto de sua “cátedra”, impinge a sua palavra como sendo a derradeira? (ZUIN, 2012, p. 79-80).

Ora, parece ser temática em comum, todavia, em diversos comentários, a palavra *humildade*. Tratar-se-ia de um dos vetores da Educação, talvez melhor traçado no desenho equivocado do professor, do que propriamente na correção do desenho feita pelo estudante em questão. O professor ser *mente aberta*, como o descreve o aluno protagonista do *vídeo 5* traz à tona a imprescindível acessibilidade docente, a qual, pratica-se, ainda que de modo capenga em algumas salas de aula, muito embora ela esteja ausente na maioria delas.

Quando um estudante diz em um dos comentários “*as vezes corrijo os professores e eles ficam meio sem graça, eu também me sinto mal, mas não faço isso por maldade, ao menos eles me agradecem depois*” (Comentário *vídeo 5*), têm-se dois âmbitos: o primeiro, tanto os professores quanto os discentes se sentem mal diante da troca de papéis, como se fosse fixo que os alunos apenas aprendam e que o professor apenas ensine, de acordo com aquela velha e catedrática pirâmide hierárquica.

O segundo ponto diz respeito a um passo decisivo, visto que os professores, de acordo com o estudante autor do comentário, agradeceriam a correção, mostrando, de modo decisivo, ainda que talvez um pouco tímido, a disponibilidade docente em perceber sua falibilidade e a possibilidade enriquecedora de aprender também com seus estudantes, como resume outro comentário sobre o *vídeo 5*: “*errar é humano velho [...] o professor tanto aprende com aluno como ensina ele também não é o sabe tudo não velho*” (Comentário *vídeo 5*).

Somente com esta condição o educador deixará de se imobilizar no mundo falso da correção dos deveres, da rotina, da manutenção da disciplina, e olhar o rosto de seus alunos. Estes, então, não procurarão mais ridicularizar esta personagem que lhes parecia tão distante. Mestres e alunos, libertados desta espécie de jogo ou de farsa escolar poderão, enfim, quem sabe, se olhar de frente (MARCHAND, 1985, p. 109).

Trata-se de deixar aflorar a desfalecida sensibilidade, sentimento este abafado por docentes e alunos como uma forma equivocada de defesa. Em um mundo no qual ninguém sente, perde-se rápida e perigosamente as noções de solidariedade e respeito ao próximo, ocasionando relações pessoais enfraquecidas e fadadas ao arrefecimento, visto que “o novo padrão de sociabilidade em nossas sociedades é caracterizado pelo individualismo em rede”, como aponta Castells (2003, p. 108).

É certo que a relação ambivalente e tensa entre os atores do processo pedagógico existe desde o início da história da profissão, mas visivelmente ganha tal processo um caráter completamente diferente quando tal tensão incontida se espalha como vírus pelas telas onipresentes do mundo virtual.

Decerto, não se trata de pausar os vídeos, mas de dar continuidade à talvez mais difícil tarefa: assisti-los e discuti-los pedagogicamente, com a consciência crítica e com a sensibilidade humana necessárias para que os jovens estudantes calados e afogados em mágoas de hoje não se transformem nos austeros e vingativos professores carrascos de amanhã.

4.4.5 Alguns apontamentos

A análise do *corpus* de oito vídeos desenvolvida não significa, de modo algum, que todos os elementos neles presentes foram adequadamente captados e investigados. Como toda e qualquer pesquisa com imagens, “nunca haverá uma análise que capte uma verdade única do texto”, como assinala Rose (2002, p. 344). Por conseguinte, a análise se dá de modo a levar em alta consideração justamente as escolhas teóricas ali envolvidas, sendo substancial destacar que “o produto final, do mesmo modo, será normalmente uma simplificação – um conjunto de extratos ilustrativos, uma tabela de frequências” (ROSE, 2002, p. 345).

Tal situação, no entanto, não compromete de modo algum a investigação aqui posta, feita à luz da Teoria Crítica da Educação com contribuições imponderáveis de autores diversos. Tem-se, assim, um desenho que vê as publicações na rede de compartilhamento de vídeos *YouTube* como uma forma de expressão de um alunado que não encontra na sala de aula propriamente dita espaço para tal intento. Mais do que isso, têm-se tais postagens como prova irrefutável da sobrevivência nefasta da chamada “educação pela dureza” (ADORNO, 2011a), tão combatida pelo frankfurtiano. Assim, sendo, calados à força, as vozes jovens dos alunos precisam vir à tona, daí o berro de alma que se vê nas publicações. Todavia, fica nítida a dificuldade em lidar com o que se tem nas postagens. São agressões a que se responde com comentários ofensivos, com termos chulos, como se as expressões ali colocadas, fossem, de certo modo, vingar a dor da humilhação pela violência sofrida em sala de aula.

Como destaca Loizos (2002, p. 149), “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser

descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”. Assim, de modo geral, os oito vídeos investigados mostram um desespero latente: as risadas são desesperadas, as reações também. As atitudes inconsequentes e despudoradas dos estudantes confrontam-se com as similares atitudes dos professores, que batem, ofendem, perdem o controle. Ambos os polos da relação parecem perdidos no desencontro que se delineia em cena escabrosa para o mundo todo assistir.

No contexto escolar, a pusilanimidade da memória impera, a concentração se delineia como distraída, uma vez que “a atual fraqueza da memória, que decorre da pulverização da capacidade de concentração, acontece em meio ao bombardeamento de estímulos audiovisuais incitado pelas novas tecnologias da sociedade da chamada revolução microeletrônica” (ZUIN, 2012, p. 131). Soma-se a isto a disciplina como uma imposição hierárquica, pregada pelo autoritarismo docente em sala de aula, o que vai contra aquilo que há muito projetou Kant (1985), a saber: que o sujeito se sinta parte de uma lei universal, que, todavia, não deixa de ser uma lei.

E diante disso tudo, de tal perturbador enredo, defronte a tal processo de submerso pedido de resgate do *humano do ser*, os professores não assumem uma postura humana e os alunos não enxergam a humanidade docente. Há lacunas e, certamente, não se trata de culpar os professores. Colocá-los como responsáveis pelo espetáculo de terror que se filma significa basicamente negar a influência manipuladora da Indústria Cultural nos processos (de)formativos de homens e mulheres, de crianças e jovens. Contudo, é primoroso sublinhar que os:

[...] casos de usos da tecnologia virtual se tornam motivos tanto para a necessidade do debate pedagógico sobre a presença cada vez mais constante das novas tecnologias na relação professor-aluno, quanto para a crítica da resistência dos educadores em realizá-lo (ZUIN, 2012, p. 134).

Mas o que quer dizer precisamente isso? Decerto, não se pode velar aquela ambiguidade característica das tecnologias digitais. Assim sendo, se por um lado o espaço virtual se abriu como púlpito da fala engasgada pelo alunado, por outro, tal catarse é feita de modo regressivo, pois que prevalece uma vingança adiada em forma de ódio remanescente, um berro de alma que se mistura a um modo agressivo e violento de se expressar, algo que imprime cores dramáticas ao intento dialógico com o qual deveria se preocupar a Educação, afinal, como afirma Primo (2011, p. 95) embasado

pelos estudos de Paulo Freire, “[...] não se pode reduzir o diálogo ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro”.

O estudante, imerso na cultura do espetáculo, preocupa-se simultaneamente – em sua volúvel distração concentrada (TÜRCKE, 2010) – em expor seu *eu* defasado como alguém que ao menos existe, ao mesmo tempo que carrega a tentativa pouco nítida de mostrar a todos a tensão que domina a relação com seu professor, a falsidade das relações, a exemplo da falsidade da formação, algo que com urgência gritante merece ser alvo de debate pedagógico. Entretanto, vê-se certa resistência docente em fazer uso da ferramenta digital como meio de reflexão sobre sua *práxis*, muito embora haja louváveis exceções a tal regra generalizada. Ocorre que:

Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 2011d, p. 185).

Nesse sentido, para o intelectual da Escola de Frankfurt, muito mais valor formativo teria uma atitude docente de se abrir ao meio digital como um novo alvo de reflexão pedagógica em duas vertentes, a saber: que os vídeos, escopo desta pesquisa, sejam assistidos em conjunto para que a relação pedagógica entre professores e alunos possa ser reinterpretada. Ora, diante das manifestações agressivas dos alunos, algo se impõe como muito equivocado, delineando uma relação que vai mal. Assim, não se trata, porém, de apenas o professor falar, mas de abrir as comportas para que o alunado seja também ouvido, escutado, compreendido, levado a sério. Os estudantes também têm muito a dizer!

É claro que, para consumir esta meta, será necessário transformar radicalmente as escolas, e para isso não basta dar o vertiginoso primeiro passo que consiste em desativar o confinamento mediante a irrupção das novas tecnologias. Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que habitam (SIBILIA, 2012, p. 211).

Em resumo, não se trata de uma inquisição em que um dos lados da relação pedagógica será duramente apontado como culpado pelas intempéries no trajeto educacional. Trata-se de algo que vai além disso: libertar vozes encarceradas pelo medo, pelo emudecimento, pela vergonha, pela semiformação. Se quisermos, de fato, que as

escolas andem em passos emancipatórios, não devemos, de modo algum, acelerar seu compasso pura e simplesmente, afinal,

A inovação implica mudanças paradigmáticas conscientemente assumidas, que mostram uma maneira de ser e estar na educação, surgidas como resposta aos desafios presentes na instituição ou sistema. Para que aconteça, a inovação pressupõe o envolvimento dos sujeitos escolares (PORTO, 2012, p. 181).

Nesse enredo, como se coloca a tríade *memória-concentração-disciplina* após a análise dos 8 vídeos selecionados? Colocando a pergunta em outras palavras, de que modo vão se redesenhando tais elementos nas imagens postas pelos estudantes e de que maneira a Educação pode lidar com eles? Na sociedade anestesiada em êxtase, assim dopada pelos alucinógenos ludibriadores da Indústria Cultural, a memória deixa de ser aliada do processo educativo como modo de tocar o aprendiz a ponto de levá-lo ao não esquecimento para se tornar simples *decoreba*, modo equivocado de fazer com que o estudante memorize algum fato histórico ou alguma fórmula matemática até o momento da prova escolar quando, então, tudo se desmancha como se nunca tivesse sequer existido. De modo similar, a concentração se torna cada vez mais difícil já que as consciências reificadas se encontram adestradas pelos choques imagéticos, pelas informações fragmentadas e pela separação dos sentidos em funções distintas, porém simultâneas. Na *distração concentrada* de Türcke (2010) ocorre o que o autor chama de *encantamento*. Assim,

O tiro ótico cativa de forma irresistível, pois através de uma repetição permanente ele orienta, de modo gradativo, todo o sensorio em si, tanto fisiológica quanto esteticamente, até se tornar imprescindível, como se fosse uma injeção de que o organismo precisa diariamente. E porque toda injeção também anestesia, torna-se uma consequência inevitável a exigência de doses mais poderosas (TÜRCKE, 2010, p. 266).

No quesito disciplina, algo de muito parecido vai se colocando: em uma ausência assustadora de diálogo, a disciplinarização do alunado se dá pelo viés da violência simbólica de castigos e humilhações.

Ora, mas o que fazer? Como passar desse momento de crítica e observação para que, em sala de aula, haja possibilidades de uma interação menos conformista com os aparatos telemáticos? O cenário parece desolador o suficiente para remeter cada educador a um túnel escuro sem saída. Felizmente há uma forte luz penetrando nos olhos dilatados da Educação e mostrando um degrau, um caminho! A *tríade memória-*

concentração-disciplina traz consigo muitos esclarecimentos. Sim, pois a prática pedagógica que pretende ser emancipatória não pode velar a situação crítica na qual se embarçam tais elementos.

Longe de querer prescrever qualquer manual de passo a passo, tem-se, pelo contrário, o intuito de apenas delinear apontamentos dignos de reflexões posteriores para cada caso, já que não há relação humana que seja fielmente igual à outra. No que concerne à memória, por exemplo, a recuperação da sensibilidade em sala de aula e de uma prática educativa que toque o íntimo dos discentes se faz emergencial. (ROUSSEAU, 2004; EIZIRIK, 2001).

Sobre a concentração, talvez o elemento de mais difícil resgate da tríade justamente pelo contexto fugaz dos tempos excitados da presente época, é preciso cautela e conscientização, isto é, pode ser que seja possível usar os meios que dispersam o alunado para reunir os sentidos em uma só função, por exemplo por meio da utilização dos aparelhos celulares dos estudantes em sala para buscas e pesquisas em tempo real à aula. O aluno se concentraria, então, em complementar o conteúdo escolar, teria voz diante do que aprende. Deixaria, finalmente, de ser coadjuvante de sua própria aprendizagem para se tornar ator – juntamente com o docente – do processo pedagógico. Imprescindível é também que o aluno seja alertado sobre a *distração concentrada* a que está sujeito, compreendendo, desse modo, que “a transformação do impulso industrial em diversão praticada no tempo livre é também a continuação do trabalho industrial com outros meios”, como aponta Türcke (2010, p. 267).

E quanto à disciplina? Ora, as regras poderiam ser elaboradas pelo grupo, pelos estudantes e pelos professores. Segundo o princípio kantiano, para a promoção de uma situação na qual os alunos obedecessem às normas escolares e, ao mesmo tempo, cultivassem a liberdade, seria fundamental que os estudantes tivessem participado ativamente da elaboração de tais regras. Assim, obedeceriam dignamente e sem imposições violentas àquilo que foi acordado também por eles, agora muito mais partícipes do que meros cumpridores de normas. Também para Paulo Freire, como expõe Bertolini (2001, p. 141), “a disciplina tem que ser criada e não recebida, constituir-se e não ser imposta, ditada de cima para baixo”. Paralelamente, a súplica dos estudantes investigados por Aquino (1996) pela disciplina em sala de aula mostram a necessidade da presença da autoridade na prática pedagógica, o que difere em todos os sentidos de comportamentos autoritários.

É curioso constatar como os próprios alunos demandam claramente a ordenação e o controle. De acordo com as representações em questão, é necessária a intervenção corretiva da professora quando há *bagunça* (síntese da disciplina) na sala. Uma vez atingida a *ordem* na classe, aí então o professor pode oferecer seu lado considerado bom. Entra em cena, então, o segundo atributo básico do bom professor: deve ensinar bem e ser atencioso (AQUINO, 1996, p. 58).

Tomemos o exemplo prático de uma estudante que, interessada em viajar para a Austrália, vê-se contemplada nas aulas de Geografia quando o professor permite que seu aparelho celular seja utilizado para uma busca sobre o clima e a geografia típicos do país, sobre seus dados demográficos. Os demais alunos passam também a ver a importância de aprender sobre as características dos demais países. As regras, elaboradas conjuntamente no início do ano escolar, ditam claramente que o aparelho celular não pode ser usado para outros fins que não os pedagógicos. Os alunos não são impedidos de usá-los, portanto, mas há restrições quanto ao uso, já que os próprios discentes passam a compreender que trocar mensagens via celular, atender ligações e pesquisar conteúdos que nada têm a ver com a matéria aprendida na escola apenas dificultarão o aprendizado em si. Movidos pela curiosidade de conhecer a Austrália, seu povo, sua língua e sua cultura, os alunos recuperam a sensibilidade diante do que se aprende e a memória volta a ser algo que toca o coração, sendo, então, utilizada a favor do processo educativo e não contra ele. Desse modo, propõem-se a:

Dialogicidade, começo de tudo, a humildade, o respeito muito grande à capacidade do aluno; deve desenvolver uma relação também de profundo respeito, afetuosa, quase amorosa, com o tema a ser tratado. Colocar-se como co-participante do grupo, numa relação radicalmente dialógica e amorosa, é uma opção político-pedagógica. Assumir-se *professor*, educador democrático, que *está com* os educandos, e que, saindo, fica... deixando saudades... (BERTOLINI, 2001, p. 142).

Em suma, é preciso, antes de qualquer coisa, compreender a qualidade de cada passo, o conteúdo de cada caminho. A consciência crítica acerca do novo mundo imagético no qual estamos mergulhando sem boias e sem esteios precisa ser urgentemente desenvolvida!

~ 5 ~

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar às considerações finais de uma pesquisa que envolve estudo de um campo ainda tão recente, difuso e fugaz como a *Internet*, mais especificamente, o *YouTube*, requer tecer alguns comentários acerca da sempre possível complementariedade do estudo. Ora, encerrar o trabalho com uma discussão acalorada e fixa sobre seus resultados diante do referencial da Teoria Crítica seria, no mínimo incongruente, afinal, não se trata de findar um debate que mal começou, daí termos optado por discorrer sobre *Considerações Finais* e não sobre *Conclusões*. Não há nada concluído em um mundo de mutações no qual a fugacidade é ponteiro de um relógio às avessas.

A entrada das tecnologias digitais na vida pessoal de milhares de pessoas já é afirmação certa, contudo, as portas continuam, muitas vezes, trancadas à chave ou, no mínimo, emperradas para a entrada de tais aparatos telemáticos no curso das relações pedagógicas. Nesse sentido, já emerge uma questão importante: como se faz possível que a Educação negue a potencialidade do aparato telemático que vem se desenvolvendo cada vez mais? Seria algo contraditório para uma ciência que prima pela formação humana dos indivíduos. Como já foi assinalado ao longo das Seções desta Pesquisa, delineia-se nesse novo tempo também uma nova humanidade.

Mas como definir essa nova humanidade, como aprender a lidar com ela? Ora, o primeiro passo é aprendermos a lidar com os novos aparatos que agora temos à nossa disposição. Não basta simplesmente entrar nas redes sociais e sair postando informações, é preciso estar consciente de todo o processo que está por trás de cada publicação, de cada postagem de foto. Não se trata de negar o uso ou proibi-lo, como o fez o processo de civilização aos humanos e aos seus instintos, mas sim de torná-lo crítico e consciente.

Todavia, não é isso que impera no cotidiano das salas de aula, nas quais jovens de todas as idades esparramam suas vidas afoitas pelo (re)conhecimento sem qualquer pudor ou reflexão, afinal, “a informação vazia e a arte vulgarizada são instrumentos da semiformação vencedora. Lá, era deixar de sentir; agora, é ter a ilusão de sentir” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008, p. 133).

Tem-se uma cena cotidiana. Um cenário comum, a sala de aula, pela qual tantos e tantos já passaram. As carteiras nas quais muitos já se sentaram e a lousa que o giz rasga com expressões matemáticas e regras gramaticais. Enfileirados naquele espaço estão os estudantes, um atrás do outro, um ao lado do outro. À frente da sala, jaz o docente. É esse o cenário e são os estudantes e o professor o elenco.

A trama decorre sem cortes e sem censura pelas lentes imperdoáveis da câmera de celular do diretor-estudante. Contudo, as filmagens, até então tão cotidianas, não afligem os sentidos, não tocam o *eu*, perdido no fundo do abismo da alma. É necessário que algo aconteça, já que as aulas são tediosas, o método é cansativo, a mnemotécnica impera, sobretudo com o “[...] emprego do sarcasmo que impõe ao aluno a memorização do conteúdo estudado através da justificativa de que o aluno deve aceitar tal situação simplesmente porque é aluno” (ZUIN, 2012, p. 195).

Estaria aquela cena apenas reproduzindo com algum ar de modernidade o mesmo enredo dos aprendizes gregos e de seus mestres? Nada acontece senão a plena repetição dos mesmos atos da Educação em seus primórdios, diante, porém, de uma nova humanidade emergente, aquela “com a atitude de quem está habituado a surfar entre vários materiais midiáticos ao mesmo tempo, a bordo de algum dispositivo conectado à internet” (SIBILIA, 2012, p. 73)

É nesse enredo que a câmera do celular capta, então, diante das provocações dos alunos inquietos, a reação violenta do professor, os xingamentos ofensivos, a falta de diálogo diante do turbilhão de mudanças que acompanham a sociedade excitada (TÜRCKE, 2010), porém, paradoxalmente, compulsoriamente anestesiada. Os estudantes já não sabem mais como agir e dos professores se pode dizer algo similar, afinal, trata-se do “mesmo dilema que ainda ecoa nos ouvidos dos educadores, mesmo que seja na forma de sons quase inaudíveis diante do estardalhaço dos estímulos audiovisuais da indústria cultural contemporânea” (ZUIN, 2012, p. 134-135).

O esclarecimento – como “passagem da heteronomia à autonomia, obtida através da própria autonomia”, de acordo com Torres Filho (1987, p. 95) – parece estar tão longe do enredo da trama chocante que se vê nas telas do computador, nos vídeos postados no *YouTube* – “um desses novos palcos que permitem *ser* um personagem que se mostra. Visitado diariamente por cem milhões de pessoas [...], esse site é um dos maiores responsáveis pela eleição de *você* como a personalidade do momento” (SIBILIA, 2008, p. 250) –, que o dilema kantiano de necessária saída da minoridade parece obnubilado pela turva cena rotineira. Uma rotina que necessita de choques

audiovisuais cada vez mais brutos, cada vez mais tortuosos e torturantes. E os estudantes, após o flagra ao vivo e em cores, parabenizam suas próprias atuações.

Agora já se faz possível que outros vejam como é a aula, o que ocorre dentro das quatro paredes da sala, como violenta e bruta não se cumpre a promessa de que na escola haverá espaço de diálogo, de que lá os estudantes serão ouvidos, poderão falar. E assim, pois, no contexto atual marcado pela revolução microeletrônica, pelas condições cada vez mais palpáveis de se projetar em uma tela, já se tingem cores fortes a inquietante pergunta: e se “essa frustração encontrasse canais de expressão de tal modo que os alunos se sentiram estimulados para concretizar o desejo de vingança dificilmente assumido?”, questiona Zuin (2012, p. 194).

Tratar-se-ia, então, implícita, quiçá inconscientemente, de uma espécie de berro de alma? Pode-se dizer, com efeito, que o *eu* estilizado, perdido pelas nuances devastadoras da semiformação imperante, acaba por encontrar no meio digital um espaço, ainda que virtual, para expor sua dor, para destilar seu veneno. Oras, engoli-lo seria morrer aos poucos, uma espécie de repressão, enquanto destilando-o, coloca-se para fora em forma de *catarse* o que não se consegue conversar cara a cara com o educador. A morte da conversação, como bem alertou Debord (1997) chegou ao chão da escola, impregnou suas paredes, os quadros e as carteiras.

Catarse, mas não uma *catarse* em seu sentido de “explosão terapêutica do inconsciente” (BENJAMIN, 1987b, p. 190). Trata-se, no enredo do espetáculo vazio patrocinado pela Indústria Cultural, da *catarse regressiva*, isto é, da tentativa dos estudantes em colocar o que pensam sobre os docentes e do tropeço no meio do caminho no obstáculo da semiformação, da impiedosa lógica da Indústria Cultural prevalecendo, visto que o lema que surge como slogan da sociedade anestesiada em êxtase e justamente o do “*aparecer para ser*”, como relata Sibilía (2008, p. 111).

Dessa maneira, acreditando serem donos de um espaço neutro de expressão, os estudantes – assim como grande imensidão dos usuários das redes sociais, por exemplo – acabam por utilizar as tecnologias digitais do modo mais padronizado possível, da mesma forma que se veste de mesmice o indivíduo que paga altos valores em uma calça com o logotipo de determinada marca famosa acreditando com isso portar certa individualidade, talvez um *status* diferenciado na sociedade do espetáculo, em que todos querem ser vistos, notados. Ou, ainda, mais do que isso, todos sentem que necessitam de exposições espetaculares de si mesmos, *eus* pálidos e vazios, inócuos diante de um mar

de semiformação, situação penosa e desoladora como deve ser aquela de quando um sujeito, ao se olhar no espelho, não vê nada além de transparência, de vácuo.

Por outro lado, tem-se a reação autoritária do professor, sobretudo ao não utilizar tal material também pedagógico – pois que a relação docente-discente não é feita apenas de conteúdos escolares, mas também de elementos formativos de uma relação humana – para confrontar os alunos com a promessa não cumprida da Indústria Cultural, com a anestesia fugaz e com a excitação deslumbrada, com o processo fundo de semiformação no qual todos, de certa forma, encontram-se afogados. O que se vê, de modo geral, é a demonstração agressiva, violenta e vingativa de um processo carregado pela história da civilização humana, acrescida pela cópia fiel de tal nebulosa trajetória na tensa história do magistério e, “justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (ADORNO, 2011c, p. 157).

Ao adentrar o mundo do YouTube e, mais especificamente, os subterrâneos dos vídeos que mostram o confronto físico e verbal entre docentes e discentes, como fica escancarado diante do *corpus* de oito imagens investigadas, as postagens trazem muito mais do que aquilo que está explícito na gravação audiovisual. Há muito nas entrelinhas e compreendê-las requer minucioso exercício interpretativo, auxiliado em muito pelos comentários acerca das postagens. Tem-se, assim, um cenário digno de filmes de suspense. A ira marcada e marcante das cenas de violência e/ou tensão entre professores e alunos em sala de aula transcende o simples momento da gravação. Os inúmeros comentários – a chance de falar – demonstram a regressão catártica em nível alarmante. Diante disso, como se faz possível curar a ferida, grande, aberta, sangrenta e purulenta que escorre friamente das consciências reificadas pelos deletérios da Indústria Cultural e da semiformação generalizada?

Ora, não há manual para curar a injúria, não há sequer remédio que, com selo de garantia, forneça de antemão as substâncias perfeitas para a cicatrização indolor da ferida. Necessitar-se-ia, como primeiro e substancial passo, o confronto, a “inflexão em direção ao sujeito” – tão bem delineada por Adorno (2011a, p. 121). Um confronto em que o docente se assumisse como ser humano, alguém falível, alguém que precisa se colocar diante de sua autoridade docente – autoridade esta que não pode ser cega e sim esclarecida, como sublinha Adorno (2011a) e não por meio de um autoritarismo nefasto e soberbo. Se, ao contrário do sarcasmo, a ironia imperasse na Educação, já seria um

primeiro passo decisivo, pois que se reitere, aqui, que é o sarcasmo que picota o processo formativo do indivíduo.

Quão irônico não pode ser o uso de uma ferramenta advinda da Indústria Cultural, como o *YouTube* como campo de crítica de seu uso generalizado? Ora, as redes sociais não são meios determinados, fadados ao uso vulgar e acrítico. Trata-se, sem dúvida, de um poderoso espaço de reflexão. Porém, impera-se com urgência virtuosa que docentes e discentes compreendam tal confronto como meio de (re)definição da relação pedagógica, tornando-se o espaço virtual degrau sólido e concreto para que o alunado, despossuído de campos seguros para sua caminhada pedagógica, encontre no docente o próximo passo para sua formação integral como sujeito humano, como afirma Zuin (2012).

Ora, seria propriamente caminho de emancipação dos estudantes que o professor os proibisse de participar de redes sociais? A resposta é veementemente negativa. Que fujamos de mais repressão, do círculo vicioso do tabu em busca “de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente” (ADORNO, 2011a, p. 129).

Além disso, a potencialidade das redes sociais é algo inegável! À guisa de plena ilustração, pode-se novamente citar as manifestações ocorridas por todo o Brasil em 2013, sobretudo entre os meses de junho e julho. Inicialmente nascidas com a intenção de protestar contra um aumento no preço da passagem de ônibus na cidade de São Paulo, as passeatas ganharam o país como um todo, desde capitais até cidades do interior que se mobilizaram clamando por justiça social e pela melhoria emergencial de todos os setores de serviços públicos brasileiros.

O intento contra a impunidade, contra o exorbitante montante de capital gasto com estádios para a Copa do Mundo de Futebol, a ser sediada em solo tupiniquim em 2014 e diante da ocorrência da Copa das Confederações, ganhou admirável alcance coletivo por meio das redes sociais, “[...] que na atualidade têm mostrado seu valor, pela capacidade que apresentam aos seus usuários em transmitir notícias, opiniões, conclamar movimentos políticos, serem espaço de trocas e interações, tudo isso possível por meio de um simples celular”, como colocam Mamede-Neves e Ribeiro (2012, p. 241). Com vídeos, frases de efeito, charges e montagens compartilhadas em larga escala, grandes grupos em prol de melhorias para o Brasil se reuniram de modo eficaz por intermédio de eventos criados na rede social *Facebook*. Também por lá circulavam

manifestos escritos, como cartas abertas e charges diversas contra a ditadura invisível que solapa o Brasil há décadas.

Estampa-se, com tal recente exemplo, quão importante pode ser uma rede social quando usada de modo emancipatório! Ora, de modo similar, “as revoluções que estão acontecendo nos países árabes, como um efeito dominó, não seriam possíveis com essa velocidade e eficiência, não fosse a possibilidade incrível que hoje se tem de comunicar-se” (MAMEDE-NEVES; RIBEIRO, 2012, p. 242).

O novo palanque da juventude até então calada se abre e, das redes às ruas, multidões descontentes bradam trechos do hino nacional e conclamam o povo a mudanças enérgicas, a protestos pacíficos, alertando para a manipulação da mídia diante de amostras absolutas de vandalismo durante as manifestações, uma minoria equivocada dentre um mar absoluto de pacíficos protestantes desfigurando a alienação da qual, talvez até então, fizessem parte – voluntariamente ou não.

Dentre as postagens analisadas como escopo da presente pesquisa, adentra-se também tais chances de que a rede social seja *locus* primeiro de uma movimentação pedagógica que tem potencialidades para ir além da simples publicação de imagens que retratam a tensão instaurada entre docentes e estudantes nas paredes rachadas e desbotadas das salas de aula. O último vídeo (*vídeo 5*), aquele que mostra as particularidades de uma cena em que o estudante vai à frente da turma corrigir o professor durante uma explicação de Física, não apenas mostra a possibilidade de que o professor também aprenda com seus estudantes, mas também, e sobretudo, a chance de que o diálogo comece a se desenvolver. O fato de aquele professor não ter agido de modo violento diante da postura do aluno (apesar da empáfia semiesclarecida do estudante, como foi possível notar nos comentários sobre as imagens) – ao menos enquanto dura a filmagem postada no *YouTube* – já é um sinal positivo do potencial da postura humana e acessível por parte do docente para a melhora da relação pedagógica. Ao encontro de tal situação vai a afirmação de Eizirik (2001), de acordo com a qual é imperioso que olhares, agora conscientes, voltem-se com máxima atenção para os professores e alunos, atores centrais da relação pedagógica. E, mais do que isso, faz-se imprescindível que o educador (re)descubra seu papel, “capacitando-o para uma outra relação, que não seja a de dominação e violência sobre o aluno, que só podem gerar mais violência dentro da escola” (EIZIRIK, 2001, p. 151).

Em segundo lugar – como ponto complementar ao primeiro aspecto abordado – somada à (re)definição da relação professor-aluno por intermédio das publicações no

YouTube, finca-se a chance de estabelecer uma outra forma de uso das redes sociais, agora menos como palco de exposição de um *eu* danificado e mais como *locus* privilegiado de expressão e reflexão crítica para a construção de um *eu* em processo formativo.

Em suma, a presença estudantil no *YouTube* denota, de modo providencial, uma *catarse regressiva*, como já foi posto e, por conseguinte, a necessidade urgente de uma “educação psicanaliticamente esclarecida” (FREUD, 1996b, p. 191) tanto para professores quanto para alunos. Só e somente assim será possível que os docentes vejam os vídeos do *YouTube*, por exemplo, como material a ser analisado e discutido pedagogicamente em sala de aula. Sim, pois não se trata apenas de saber ou não apertar os botões para postar um vídeo, mas também de o que queremos ao postar tal ou qual imagem, intento este que muitas vezes vai sendo obstruído pela vontade de se exibir, de se manter vivo virtualmente, para, talvez, existir na vida real.

O diálogo, para tanto, precisaria substituir invariavelmente o monólogo que se instaurou nas salas de aula, tendo, talvez, como primeiro contato e como modo de quebrar a pedra de gelo da frieza humana que toma conta dos indivíduos em todas as instâncias sociais, justamente as postagens dos estudantes. Trata-se, dessa forma, de conversar *sobre e por meio* das tecnologias digitais, ou seja, não se nega o avanço tecnológico, não se proíbe o aluno de usar instrumentos de sua época, o que, decerto, não faria sentido algum, mas incita-os a usar tais ferramentas como auxiliares na construção de uma Pedagogia renascida, de um modo mais humano de compreender as relações dentro da escola, sem deixar de tratar do meio no qual todos estão inseridos, quer queiram, quer não.

Poderia, nesse novo enredo, o feitiço virar-se contra o feiticeiro? Ora, o uso do *YouTube* pode ser exponencialmente promissor e potente para a melhora das relações humanas, despertando a criticidade e a reflexão de seus usuários, mas, antes de mais nada, é imprescindível saber o que está por trás do uso de tais redes digitais justamente para que não busquemos exibir a nós mesmos, mas sim discutir nossas fragilidades por meio desse espelho *online*.

Novamente, nesse enredo, faz-se importante rememorar a capacidade das redes sociais como aglutinadoras e mobilizadoras de enormes e exponenciais números de pessoas descontentes com os rumos políticos, sociais e econômicos do Brasil. Porém, a já historicamente incontestável insurreição popular de 2013, advinda da nova geração tecnológica plugada em redes sociais, não pode ser observada sem que se perceba seus

tênuos limites de um manifesto íntegro e emancipador para uma exposição de perigoso narcisismo coletivo e cego em nome do nacionalismo desmedido, como alerta Adorno (2011e, p. 39), afinal, “no referente ao lado subjetivo, ao lado psíquico das pessoas, o nazismo insuflou desmesuradamente o narcisismo coletivo, ou, para falar simplesmente: o orgulho nacional”.

E como é possível prevenir a queda em tal solo arenoso que mescla, com miopia embaçada, a vontade de mudar uma situação injusta da luta violenta e narcisista em nome de uma nação? – pode-se perguntar. Ora, a Educação é pilar imprescindível para que os estudantes, desde a mais pueril idade, tenham instrumentos para diferir suas posições políticas diante de impasses como o acima postulado. Os professores, portanto, necessitam ensinar para a crítica, prescrever o que não é dito, apurar a visão dos estudantes para a leitura nas entrelinhas em uma sofisticação estética e reflexiva primordial para que o novo sujeito nascente na sociedade excitada (TÜRCKE, 2010) não se deixe contaminar pelo lodo sedutor da semiformação.

Assim, ao chegar aos presentes apontamentos sobre os vídeos investigados, deparamo-nos, porém, com uma questão latejante: ainda que seja possível afirmar a potencialidade daquilo que é pelos alunos postado no *YouTube* como degrau para um rearranjo substancial da relação pedagógica por intermédio do viés dialógico, tem-se, ainda, a penetrante e visceral dúvida sobre o *como* fazer isso, reiterando algo já posto no findar da Seção anterior. Não é ensejo desta pesquisa apontar uma receita que permita revigorar e reconstruir uma desfalecida e repleta de rachaduras relação entre professores e educandos, contudo, pontos elementares merecem ser apontados como direcionadores possíveis de tal objetivo.

Para tanto, faz-se ímpar um passo primeiro: o reconhecimento da potencialidade que habita o conflito – como sublinha Apple (2006) – como gatilho disparador do diálogo e da resolução de obstáculos de modo cooperativo e colaborativo. Se com o advento das redes sociais e a partir de seu uso catártico – muito embora agressivo – das mesmas, a caixa preta do currículo até então oculto da escola de esvaiu em expressão violenta, pois sem rumo, e difusa, pois sem curso, talvez seja justamente por meio de tais conflitos que o diálogo possa ter início. Algo imprescindível em tal enredo, portanto, é justamente o ato de *descobrir* as redes sociais, pois, assim como “quem deseja educar para a democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma” – afirma Becker, em conversa com Adorno (2011b, p. 144) –, aquele que pretende desenhar um uso crítico das ferramentas telemáticas que invadem as diversas

instâncias sociais atuais, necessita tornar consciente as fragilidades da utilização equivocada e supérflua dos meios digitais.

Dito de outro modo e parafraseando as palavras de Adorno (2011d), é preciso que as consciências sejam acordadas de abrupto sono, é essencial que os homens e mulheres saibam, nos mínimos pormenores, dos modos dissimulados de enganação a que estão sujeitos na sociedade anestesiada em êxtase, assumindo-se, então, o que o frankfurtiano chama de crítica imanente, um esclarecimento que ruma para a emancipação consciente. Assim, diante de tal brecha, de tal possibilidade de resgate do *humano do ser*, que não esmoreça o lema kantiano, pois, ao menos, continuamos em processo de esclarecimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. *Quem educa quem?* 7 ed. São Paulo: Summus, 1985.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Infâncias em educação infantil*. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2013.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. O conceito de esclarecimento. In: _____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. 5 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

ADORNO, Theodor W. Tabus a respeito do professor. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *Introdução à sociologia*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo : Editora Unesp, 2008.

_____. Teoria da semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio. A.S. & LASTÓRIA, Luiz A.C.B. (Orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. 6 ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. Educação – para quê? In: _____. *Educação e emancipação*. 6 ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. A educação contra a barbárie. In: _____. *Educação e emancipação*. 6 ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

_____. Educação e emancipação. In: _____. *Educação e emancipação*. 6 ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.

_____. O que significa elaborar o passado. In: _____. *Educação e emancipação*. 6 ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011e.

AQUINO, Julio Groppa. A relação professor-aluno segundo seus protagonistas concretos. In: _____. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

APPLE, Michael W. O currículo oculto e a natureza do conflito. In: _____. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume 1. 3 ed. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume 1. 3 ed. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BERTOLINI, Marilene A. Amaral. Sobre educação: diálogos. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

BRECHT, Bertolt. *A vida de Galileu*. Tradução de Roberto Schwarz. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

BRETON, David Le. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade*. Tradução de Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

CABOT, Mateu. Sobre los médios técnicos y la renovación de tradiciones: Walter Benjamin y el concepto de “experiencia”, pensado desde la Estética. Disponível em: http://www.mateucabot.net/pdf/cabot_benjamin_tradicion.pdf. Acesso em 11 de abril de 2013.

CARVALHEIRO, Suzana Aparecida. O conceito de formação nas perspectivas da teoria crítica e da multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves et al. *Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial*. São Carlos: São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução de Maria Lucia X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

COMÊNIO, João. *Didática Magna*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COSTA, Belarmino César Guimarães da. *Comunicação e educação na era digital: reflexões sobre estética e virtualização*. Comunicação, Mídia e Consumo, São Paulo, vol. 7, n. 19, p. 87-103, jul. 2010. Disponível em: <http://revistaemc.espm.br/index.php/revistaemc/article/view/196/194>. Acesso em 17 de janeiro de 2013.

_____. Comunicação e linguagem: passagens das rotativas para a virtualização. In: PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino César Guimarães da.; DURÃO, Fábio (Orgs.). *Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1997.

DELEUZE, Guilles. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DOZOL, Marlene de Souza. *Da figura do mestre*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Educação e escola: a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Interfaces da docência (des)conectada: uso das mídias e consumos culturais de professores*. 33ª Reunião Anual da ANPed. Outubro de 2010. GT-16: Educação e Comunicação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6512--Int.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2011.

FANTIN, Monica. Mídia-Educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FARGIER, Jean-Paul. Poeira nos olhos. In: PARENTE, André (Org.). *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Tradução de Rogério Luz et alii. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

FERRER, Christian. Consumo de espetáculos e felicidade obrigatória: técnica e bem estar na vida moderna. In: FREIRE FILHO, João (Org.). *Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank: edição integral*. Tradução de Ivanir Alves Calado. 20 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editoria Paz e Terra, 1994.

FREUD, Anna. Identificação com o agressor. In: _____. *O Ego e os Mecanismos de Defesa*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

FREUD, Sigmund. *O Ego e o Id*. Obras Completas de Sigmund Freud, Volume IX. Rio de Janeiro: Imago, 1923.

_____. *Conferências introdutórias sobre Psicanálise & Teoria Geral das Neuroses*. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Volume XVI (1916 – 1917). Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Volume VII (1901 – 1905). Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. *Totem e tabu e outros trabalhos*. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Volume XIII (1913 – 1914). Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. *O mal-estar na cultura*. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010a.

_____. *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos* (1914-1916). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GOMES, Luiz Roberto. *Teoria Crítica da Sociedade e o sentido político da Educação*. In: Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 239-258, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3019/2618>. Acesso em 01 de agosto de 2012.

GRUSCHKA, Andréas. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, Fábio A.; ZUIN, Antônio A. S.; VAZ, Alexandre F. (Orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? [“Aufklärung”]. In: _____. *Textos Seletos* (edição bilíngue). Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernández. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1995.

LANGE, Patricia G. *Commenting on comments: investigating responses to antagonism on YouTube*. Society for Applied Anthropology Conference. Tampa, Florida. March 31, 2007. Disponível em: <http://web3.cas.usf.edu/main/depts/ANT/cma/Lange-SfAA-Paper-2007.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2011.

LINDENMEYER, Cristina; CECCARELLI, Paulo Roberto. *O pensamento mágico na constituição do psiquismo*. Reverso, ano 34, nº 63. Belo Horizonte, junho de 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reverso/v34n63/v34n63a05.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2013.

LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. *Comunidades virtuais: sistematizando conceitos*. Revista Paidéi@, Unimes Virtual, Santos, v. 02, n. 04, jul./2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>. Acesso em 28 de janeiro de 2013.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOPES, Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva. O eu estilizado no espelho blindado? As redes sociais e o link com a educação. In: NETO, José Leite dos Santos (Org.). *Um horizonte chamado educação: perspectivas e caminhos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

LUZ, Rogério. Novas imagens: efeitos e modelos. In: PARENTE, André (Org.). *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Tradução de Rogério Luz et alii. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 12 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

MACHADO, Arlindo. *A catástrofe ao vivo*. Revista Eco-Pós, dossiê Comunicação e Catástrofe, Rio de Janeiro, v. 14, n. 02, 2011. Disponível em: <http://www.pos.eco.ufrj.br/>. Acesso em 31 de janeiro de 2013.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida; RIBEIRO, Flavia Nizia. Jovens e mestres em rede. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCHAND, Max. *A afetividade do educador*. Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini. São Paulo: Summus, 1985.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Quem manipula quem? Poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil* 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. *Sociedade tecnológica*. São Paulo: Scipione, 1994a.

_____. *Televisão*. São Paulo: Scipione, 1994b.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 4 ed. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.

_____. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Tradução de Álvaro Cabral. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.

MEDRANO, Eliziara Maria Oliveira; VALENTIM, Lucy Mary Soares. *A indústria cultural invade a escola brasileira*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54, agosto/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5270.pdf>. Acesso em 17 de julho de 2011.

MORAES, Vinicius de. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MOTA, Mauricio; PEDRINHO, Suzana. Conciliando pensar e fazer com o YouTube, ou “a fábrica de presentes”. In: BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade*. Tradução de Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. Segunda Dissertação: “culpa”, “má consciência” e coisas afins. In: _____. *Genealogia da Moral*. Tradução de Paulo César de Souza São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PARENTE, André. Os paradoxos da imagem-máquina. In: _____. (Org.). *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Tradução de Rogério Luz et alii. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RAMOS, Conrado. Indústria cultural, consumismo e a dinâmica das satisfações no mundo administrado. In: DURÃO, Fábio A.; ZUIN, Antônio A. S.; VAZ, Alexandre F. (Orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Comunicação num mundo distópico: *Small talk – conversas vazias*. In: DURÃO, Fábio A.; ZUIN, Antônio A. S.; VAZ, Alexandre F. (Orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. *Sinais dos tempos: marcas da violência na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Muito além do Jardim Botânico: um estudo sobre a audiência do Jornal Nacional da Globo entre trabalhadores*. São Paulo: Summus, 1985.

SILVA, Roza Maria Santos. A importância da afetividade na relação professor-aluno. In: KULLOK, Maisa Gomes Brandão (Org.). *Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica*. Maceió: EDUFAL, 2002.

SILVA, Flávio Caetano da. *The Matrix: a aventura da formação no mundo tecnologizado*. In: *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101 Campinas set./dez. 2007.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. *Ensaio de filosofia ilustrada*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TÜRCKE, Christoph. Hipertexto. In: DURÃO, Fábio A.; ZUIN, Antônio A. S.; VAZ, Alexandre F. (Orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradução de Antônio Álvaro Soares Zuin, Fábio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. Vício e fundamentalismo. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon N.; GOMES, Luiz Roberto (Orgs.). *Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, espetáculo, fetichismo: questões para a compreensão do movimento da indústria cultural hoje. In: DURÃO, Fábio A.; ZUIN, Antônio A. S.; VAZ, Alexandre F. (Orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

VIEIRA, Eduardo. *Os bastidores da internet no Brasil*. Barueri, SP: Manole, 2003.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. *Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. Morte em vídeo: *Necrocam* e a indústria cultural hoje. In: DURÃO, Fábio A.; ZUIN, Antônio A. S.; VAZ, Alexandre F. (Orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008b.

_____. *Indústria Cultural e semi formação: a atualidade da educação após Auschwitz*. In: Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 607-634, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13366/7658>. Acesso em 01 de agosto de 2012.

_____. *Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

REFERÊNCIAS DE VÍDEOS ASSISTIDOS

- 1) Professor quebra celular de aluna que toca durante aula. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=1pho-XJySzk>.
- 2) Professor bate boca com aluna – legendado. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=A9yyX8YII-k&feature=related>.
- 3) Briga na aula de Física! reparem o professor nem liga. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=25gpfzAgV-I&feature=related>.
- 4) Professora destrói celular de aluno. Disponível em:
http://www.youtube.com/watch?v=0027yBO0S_U&feature=related.
- 5) Professora espanca aluno em escola dos EUA. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=mhfCNFuyVJo>.
- 6) Professor retardado. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=Bj2e5Xba7W8&feature=related>.
- 7) Professor calmo. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=xr11d0BDJEM&feature=related>.
- 8) Aluna agride professora para reaver telemóvel – VER. COMPLETA. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=aQ7tjBuTaTo&feature=related>.
- 9) FLAGRA – Professor Empurra Aluna – Jornal do Almoço. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=OIVEgsvnA08&feature=related>.
- 10) PROFESSOR PERDE A PACIÊNCIA COM ALUNOS INDISCIPLINADOS. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=JTKKvzempbQ&feature=related>.
- 11) Professor irritado!!! mp4. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=jE9DGNL8L6o&feature=related>.
- 12) Aluna surta com professor na ESPM RJ. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=n0EIBan7Res&feature=endscreen>.
- 13) Estudante joga carteira em professor em – Jacarezinho (PR). Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=UG7PmrgYAqs>.
- 14) Prof. João Stressado quase que no extremo!! (Joaquim Albano). Disponível em:
http://www.youtube.com/watch?v=p3YXlvzx_yw&feature=related.

- 15) Bolinha no professor. Disponível em:
http://www.youtube.com/watch?v=E_9PmPkOq8s.
- 16) Professor jogando apagador no aluno. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=jgDPDqfvqis&feature=related>.
- 17) Professor sofre... Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=jNxPYW5IPM4&feature=fvwrel>.
- 18) Corrigindo o professor na aula de física. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=-Psmzz5dmz8&feature=related>.
- 19) Prof. Newton brigando com Thomas – COC Morumbi – 2004. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=eOBER8SD3o4&feature=related>.
- 20) Professor bate em aluna. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=jaspe5syNtA&feature=g-vrec&context=G2216dc1RVAAAAAAAAAAAg>.
- 21) Professor xingando aluno! Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=RYTntyxtR2M&feature=fvwrel>.
- 22) Professor xingando aluno. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=PARgnGO1v2o>.
- 23) Professor quebra celular de aluno na sala. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=Q6ElaMtpHeg>.
- 24) Professora bate em aluna. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=nsrEjnPQUtY>.
- 25) joninha – professor bate no aluno na sala de aula. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=ofxcvLhWr98&NR=1>.
- 26) G1 - Vídeo mostra aluna dando tapa no rosto de professora dentro de sala. Disponível em:
http://www.youtube.com/watch?v=lu_7wSIXd4c&feature=related.
- 27) Professor bate em aluno. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=9R5H8pdGenw>.
- 28) Professor chinês batendo na cabeça do aluno. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=d9S5ZCW0d6w>.
- 29) Professora chinesa batendo em criança de 2 anos. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?feature=fvwrel&v=rd3CLBF0IJ4&NR=1>.
- 30) Professor irritado quebra celular de aluno. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=bNdtrmGkeYs>.

- 31) Aluno surta na sala de aula na ESPM RJ. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=3NtQOrvBdIE>.
- 32) Professor agride aluno dentro da sala de aula. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=B-kx-AwDjiQ>.
- 33) Professora agride aluno com um Cesto de Lixo em escola na Rússia. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=a4axyEYd7T8>.

APÊNDICE B

REFERÊNCIAS DE VÍDEOS INVESTIGADOS

Vídeo 1: Professor quebra celular de aluno na sala. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Q6ElaMtpHeg>. Último acesso em 05 de agosto de 2012.

Vídeo 2: Professor xingando aluno! Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=RYTntyxtR2M&feature=fvwrel>. Último acesso em 05 de agosto de 2012.

Vídeo 3: Professor xingando aluno. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=PARgnGO1v2o>. Último acesso em 05 de agosto de 2012.

Vídeo 4: Professor quebra celular de aluna que toca durante aula. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=1pho-XJySzk>. Último acesso em 05 de agosto de 2012.

Vídeo 5: Corrigindo o professor na aula de física. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=-Psmzz5dmz8&feature=related>. Último acesso em 05 de agosto de 2012.

Vídeo 6: PROFESSOR PERDE A PACIÊNCIA COM ALUNOS INDISCIPLINADOS. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=JTKKvzempbQ&feature=related>. Último acesso em 05 de agosto de 2012.

Vídeo 7: G1 - Vídeo mostra aluna dando tapa no rosto de professora dentro de sala. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=lu_7wSIXd4c&feature=related. Último acesso em 05 de agosto de 2012.

Vídeo 8: Professor agride aluno dentro de sala de aula. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=B-kx-AwDjiQ>. Último acesso em 05 de agosto de 2012.