

Cultura Digital, YouTube e Sadismo Pedagógico: novos avatares da relação entre professores e alunos (Digital Culture, YouTube and Pedagogical Sadism: new avatars of the relationship between teachers and students)

Antônio A.S.Zuin<sup>1</sup>

**Resumo:** Atualmente, os indivíduos viciam-se por estímulos audiovisuais, os quais são propagados pelas telas onipresentes em todas as relações sociais. Desde elevadores até bares e restaurantes lotados, os quais transmitem as notícias mais atuais, nota-se a presença da tela que se universaliza nas relações de trabalho e de tempo livre, as quais não por acaso aproximam-se cada vez mais. Diante desse contexto histórico, torna-se imprescindível analisar o modo como as novas formas de produção e disseminação das informações redirecionam os vetores da relação professor-aluno. Seguindo essa linha de raciocínio, o principal objetivo desse artigo é analisar tais transformações da relação professor-aluno em tempos da chamada cultura digital.

**Abstract:** Nowadays the individuals are addicted to visual stimuli which are propagated by the omnipotent screens in all social relationships. From elevators until bars and crowded restaurants which have television sets transmitting the news, the presence of the screen can be observed and universalized in the work and free time relations. This is not coincidence that these relations get closer each time more. Based on this historical context, it is very important to analyze how the new way of production and dissemination of information redirect the vectors of the relationship between teachers and pupils. Following this line of reasoning, the main aim of this article is to analyze these transformations in the relationship between teachers and pupils in times of the so called digital culture.

### **Introdução**

A atual forma de produção e disseminação das informações pode ser classificada como revolucionária em decorrência do modo como as forças produtivas contemporâneas se desenvolvem em meio à consolidação do chamado capitalismo transnacional. Cotidianamente, surgem novidades tecnológicas que parecem dirimir a distância dos seres humanos em relação aos deuses outrora idolatrados, a ponto da expressão *deus ex machina* ser literalmente revitalizada na atual sociedade ultratecnológica. Com efeito, se tal expressão caracterizava, na Grécia antiga, os atores que representavam deuses por meio do uso de próteses, nas peças teatrais encenadas naquele período, nos dias atuais a fusão entre ser humano e máquina chega ao ponto de produzir indivíduos biônicos, cujas próteses de carbono e circuitos sofisticadíssimos podem ser controladas por meio de impulsos elétricos emitidos por *chips* conectados aos cérebros.

---

<sup>1</sup> Professor-Associado do Dep. de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFSCar. Pesquisador CNPQ 1B e Assessor Fapesp. E-mail: dazu@ufscar.br

Se a atual conexão homem-máquina confirma previsões dos romances de ficção científica do século XX, não menos impressionante é a condição de acesso a informações possibilitada pelos meios de comunicação de massa, sendo, aliás, a expressão *comunicação de massas* esclarecedora por si própria, uma vez que pessoas das mais variadas regiões do planeta podem conectar-se em tempo real e a qualquer momento. São tempos nos quais um bilhão de pessoas se comunicam por meio do *Facebook*, num planeta de cerca de sete bilhões de habitantes. Evidentemente, a produção e disseminação das informações atinge patamares imaginados apenas nos romances acima citados. A acessibilidade a tais informações, por meio do uso da Internet, torna-se possível muito em função das novas dimensões da portabilidade, pois os aparelhos que permitem tal acesso podem ser facilmente carregados nos bolsos das calças, tais como os *Smartphones*, os *I-pads*, os *Tablets*, etc. Exatamente a convergência entre tais acessibilidade e portabilidade expressa o modo como uma nova cultura se consolida, uma cultura denominada pelos pesquisadores como digital. Mas a cultura digital não pode ser caracterizada exclusivamente por meio do modo como novas técnicas de comunicação revolucionam a fabricação e profusão de aparelhos capazes de provocar inveja no deus Hermes (ou Mercúrio), que tinha asas nos pés que lhe possibilitavam transpor grandes distâncias num breve intervalo de tempo. Na verdade, a produção de um novo paradigma comunicacional precisa ser compreendida na sociedade em que todas as relações sociais tendem a ser concretizadas através de telas e *displays*. A constatação de que os atuais indivíduos são tecnologizados implica na investigação do que significa ser *digitalmente* tecnologizado.

Diante desse contexto, as escolas e seus respectivos agentes educacionais procuram adaptar-se em relação à essa nova realidade cujas relações objetivas cada vez mais virtualizam-se: para que uma escola possa ser identificada como *up to date*, ou seja, como atualizada, tais agentes alardeiam a compra de lousas digitais e aparelhos de televisão com recursos de terceira dimensão e computadores de última geração. Contudo, para além do contato com tais aparatos, torna-se imprescindível analisar o modo como as novas formas de produção e disseminação das informações redirecionam, de forma inédita na história do desenvolvimento do trato pedagógico, os vetores da relação professor-aluno. Seguindo essa linha de raciocínio, o principal objetivo desse artigo é analisar tais transformações da relação professor-aluno em tempos da chamada cultura digital, o que implica, num primeiro momento, refletir sobre como a indústria cultural fomenta a produção da denominada semiformação.

## **A Indústria Cultural e a Semiformação como Fraqueza da Memória**

De acordo com Theodor W. Adorno (1994, p.92), tudo indica que o conceito indústria cultural foi apresentado pela primeira vez no livro: “Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos”. Escrito em parceria com Max Horkheimer, e considerado por muitos teóricos como uma das principais obras do século XX, destaca-se o capítulo: “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”. De fato, a expressão: mistificação das massas (*Massenbetrug*) pode muito bem ser lida como engodo das massas. Ou seja, a definição do conceito de indústria cultural remeteria ao processo social que determinou o fato do esclarecimento (*Aufklärung*) ter se transformado num engodo das massas, cujos indivíduos que as compuseram deveriam, kantianamente falando, ter se emancipado de sua condição de menoridade, na medida em que gradativamente se apropriassem e concretizassem a promessa de felicidade contida nos chamados produtos culturais massificados.

O conhecido texto de Kant: “Resposta à pergunta: que é esclarecimento” coadunava a condição de indivíduo letrado à possibilidade do exercício público da razão, o que facultava a esse mesmo indivíduo a capacidade de criticar as regras às quais se submetia na esfera privada, na medida em que participava de alguma instituição específica, tais como a igreja, a escola ou o exército. Escrito no final do século XVIII, esse texto consagrou a expressão latina *sapere aude*, o ousar saber como prerrogativa do indivíduo que não mais se conforma com seu estado de tutelado e ousa fazer uso de seu próprio entendimento sem que seja controlado pelos mandos e desmandos de outros indivíduos (Kant, 2005). Mas, para que pudesse ousar saber e afirmar sua condição de maioridade, seria fundamental que o indivíduo dominasse as premissas do mundo letrado. Não por acaso os sistemas nacionais de ensino consolidam-se em vários países europeus no século 19. Também não foi fortuito o fato de que as estruturas objetivas do conceito de formação cultural (*Bildung*) espraíam-se concomitantemente com a afirmação político-econômica do modo de produção capitalista. A esperança de uma sociedade mais justa e democrática, que teria como fundamento principal a efetivação do processo formativo, foi descrita por Adorno da seguinte forma:

A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência,

ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como uma degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes* (Adorno, 2010, p.13).

É interessante observar o modo como Adorno denota a danificação da formação cultural na sociedade na qual os indivíduos estabelecem a guerra de todos contra todos, mesmo que ideologicamente prevalecesse a assertiva de que todos teriam as mesmas chances de ascensão social de acordo com as promessas contidas nos contratos sociais do modo capitalista de produção e reprodução da existência humana. No que concerne à esfera subjetiva, não menos interessante é a relação estabelecida por Adorno entre formação cultural, autonomia e sublimação de impulsos. O exercício de autonomia do indivíduo livre e radicado em sua própria consciência não seria apartado da necessidade de sublimação dos impulsos, sendo essa a condição central para a consolidação do processo cultural e/ou civilizatório. Essa relação entre formação, autonomia e controle pulsional também foi expressa, ainda que em outro contexto, por Rousseau, o filósofo genebrino tão admirado por Kant. No transcorrer do processo formativo de Emílio, seu aluno imaginário, Rousseau enfatizou a importância de que seu discípulo soubesse controlar, por meio da razão, a relação entre a realização de seus desejos e as regras dos contratos sociais cujas premissas também seriam definidas por Emílio, juntamente com seu mestre. Na medida em que Emílio se tornasse capaz de verdadeiramente ouvir as vozes de suas disposições naturais, haveria uma chance de ocorrer um equilíbrio entre a concretização de seus desejos e a obediência às regras dos contratos sociais (Rousseau, 1992).

Porém, foi o mesmo Rousseau, o iluminista herético – para fazer uso da caracterização feita por Reale e Antiseri (1990, p.775) – que denunciou a hegemonia de uma educação hipócrita na França do século XVIII. Ou seja, uma educação aparentemente balizada no exercício da razão, mas que, na realidade, produzia indivíduos preocupados exclusivamente com a realização de seus próprios desejos. Baseado nessa observação crítica de Rousseau, Kant definiu tal aparência de moralidade da seguinte forma:

Mediante a arte e a ciência, nós somos *cultivados* em alto grau. Nós somos *civilizados* até a saturação por toda espécie de boas maneiras e decoro sociais.

Mas ainda falta muito para nos considerarmos *moralizados*. Se, com efeito, a idéia de moralidade pertence à cultura, o uso, no entanto, desta idéia, que não vai além de uma aparência de moralidade (*Sittenähnliche*) no amor à honra e no decoro exterior, constitui apenas a civilização (Kant, 1986, p.19).

A cisão destacada por Kant entre civilização e cultura, sobretudo quanto à supremacia da aparência de moralidade, precisa ser compreendida em decorrência do modo como gradativamente a indústria cultural consolida-se tanto na produção e disseminação em massa dos chamados bens culturais, quanto nos prejuízos decorrentes da esfera subjetiva, os quais foram identificados por Adorno através do conceito de semiformação. De acordo com o pensador frankfurtiano, a semiformação caracteriza-se como a conquista do espírito pela lógica do fetiche da mercadoria cultural, de tal modo que, na sociedade da semiformação hegemônica, “Nada detém o espírito, então, para um contato corporal com as ideias” (Adorno, 2010, p.21). Ou seja, ao invés de ocorrer o aprofundamento do raciocínio, de tal modo que a informação obtida seja criticamente refletida a ponto de transformar-se em conceito, tem-se um estado de supremacia de informações efêmeras e incrivelmente pontuais.

É nesse contexto que o indivíduo semiformado justifica a superficialidade de seus raciocínios, pois não possui o tempo necessário para aprofundá-los. Em termos filosófico-educacionais, compreende-se então essa ausência de comunicação corporal entre o espírito, ou seja, a própria subjetividade, e as ideias. A velocidade de composição e reposição das mercadorias ditas culturais não é compatível com o tempo de maturação do raciocínio crítico. É nesse sentido que o mediato passa a ser substituído pelo imediato. Em outros termos: as relações históricas que compõem a tessitura das mercadorias culturais tornam-se obnubiladas diante do sortilégio dos estímulos audiovisuais destas mesmas mercadorias. A maneira como a semiformação solapa a memória foi assim caracterizada por Adorno:

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (...) A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos (Adorno, 2010, p.33).

Justamente por ser uma fraqueza em relação ao tempo e à memória, a semiformação impede com que novas alternativas de identidade sejam engendradas, de tal forma que o ainda não existente dificilmente poderá ser efetivado. A produção e reprodução das mercadorias da indústria cultural nutrem-se exatamente desse solapamento da experiência formativa, que tinha como alicerce o contato corporal do espírito com suas mediações históricas, em virtude da disseminação cada vez maior de um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero.

Adorno relacionou a semiformação com a erosão da memória no final da década de 1950 do século passado. Já em tempos da chamada cultura digital, produto da revolução microeletrônica consolidada na década de 1980 no denominado vale do Silício nos EUA, de que modo o conceito de semiformação poderia ser revitalizado? E mais: em tempos nos quais tudo pode ser lembrado (Schönberger, 2009), uma vez que quaisquer informações são acessadas por meio do clicar de um *mouse*, poder-se-ia afirmar que a semiformação não mais existiria? Pois se a semiformação pode ser identificada como a destruição da memória, o que dizer de uma sociedade cujas forças produtivas, de ordem tecnológica, permitem fazer com que absolutamente tudo possa ser lembrado?

São questões como estas que fomentam a reflexão sobre o modo como a indústria cultural contemporânea promove a produção e disseminação de informações, fato esse que está determinando modificações profundas também nas relações estabelecidas entre professores e alunos.

### **A Cultura Digital, a Distração Concentrada e o Panóptico atemporal**

Em agosto de 2012, uma aluna do ensino fundamental, de uma escola da rede pública de Florianópolis, capturou a atenção da mídia nacional e internacional por meio da publicação de um diário de classe virtual em sua página do *Facebook*. Intitulado “Diário de Classe: a verdade...”, a aluna postou comentários e imagens sobre portas e fechaduras danificadas de sua escola. Em decorrência da repercussão midiática que tal diário conquistou, os gestores educacionais providenciaram o concerto imediato de tais portas. A mesma aluna postou também um vídeo criticando o professor de matemática que, de acordo com o depoimento dela, não era capaz de disciplinar sua turma, fato esse que comprometeria a qualidade das aulas ministradas. Desta vez, tanto a escola, quanto

a Secretaria de Educação de Florianópolis rapidamente agiram, pois o professor foi demitido em caráter temporário.

Tais atitudes da escola e da Secretaria de Educação são expressões do atual espírito do tempo, no qual as imagens como que adquirem uma conotação metafísica universal: elas como que bastam em si e por si, de modo que tal caráter imediato lhes provém a condição de verdade irredutível, principalmente se determinadas imagens conseguirem vencer a luta titânica que travam com outras, a ponto de sua exposição global capturar a atenção do maior número possível de consumidores de estímulos audiovisuais. Os mais de 400.000 seguidores da aluna em sua página do *Facebook*, além da exposição do caso através de vários canais de televisão, *blogs* e portais da Internet, facultaram-lhe o poder de julgar o professor e estabelecer a sentença em escala global: trata-se, de fato, de um péssimo docente. Não houve sequer a preocupação de se investigar as origens dos possíveis problemas enfrentados pelo professor. Ao invés de fomentarem relações dialógicas com tal docente, os gestores educacionais também já o sentenciaram, sobretudo em função do receio de que uma possível imagem de descaso lhes fosse associada e transmitida pelos mais variados meios de comunicação de massa. E mesmo que tal professor consiga obter na justiça o direito de que tais imagens sejam apagadas do *Facebook* da aluna, uma vez que não teve sequer como defender-se de todas as acusações que lhe foram imputadas, a sua imagem de docente relapso permanecerá nas redes sociais, pois poderá ser acessada a qualquer momento e em qualquer circunstância. Deste modo, a imagem e os comentários postados não mais são considerados como possíveis de *representar* a realidade, mas sim *transformam-se* na própria.

Há outro caso que precisa ser lembrado: trata-se da aluna de pedagogia de uma faculdade de educação dos EUA, que em 2006 postou uma foto sua no *MySpace* vestida de pirata e com uma caneca de bebida na mão. A foto recebeu o título de “pirata bêbada”, e foi tirada numa festa de comemoração de final de curso. A direção da faculdade teve acesso à foto e expulsou a aluna do curso poucos dias antes de formar-se pedagoga, alegando que essa não era uma imagem compatível com a de uma profissional da área de educação formada por aquela instituição (Schönberger, 2009, p.1-4).

Seguindo essa linha de raciocínio, a atual cultura digital revitaliza o conceito do panóptico, tal como foi cunhado por Bentham e amplamente divulgado por Foucault no seu livro: “Vigiar e Punir: nascimento da prisão” (Foucault, 2001). Pois as informações

e imagens postadas na Internet podem ser recuperadas a qualquer momento e em quaisquer situações, ao mesmo tempo em que são majoritariamente utilizadas para julgar, controlar e punir. Evidentemente, tal recuperação de imagens e informações possibilita melhorias nas mais variadas áreas de conhecimento, principalmente em função da possibilidade de se estabelecer intercâmbios informativos numa velocidade que permite tais trocas em tempo real. A convergência atual proporcionada pelas novas mídias, na medida em que a acessibilidade e a portabilidade de aparelhos permite fazer com que novas formas de interação entre as pessoas se desenvolvam, envolve também trocas de conhecimentos que aproximam cada vez mais áreas tais como informática, biologia e medicina, por exemplo. A título de exemplo, atualmente, há uma corrente na pedagogia que defende a ideia de que os princípios da nanociência possam funcionar como catalisadores de uma reforma educacional, de tal maneira que a discussão ética da presença da nanotecnologia torne-se cada vez mais presente nas instituições escolares (Schank, Krajcik, & Yunker, 2007).

Contudo, o acesso a tais informações e imagens não pode ser apartado das relações humanas que as engendraram, pois, em muitas ocasiões, ocorre o reforço do preconceito, do pensamento estereotipado e da atualização da mentalidade do ticket, tal como foi definida por Adorno nos seus estudos sobre a personalidade que autoritariamente rotula o *outro* ao atribuir-lhe determinadas etiquetas preconceituosas e fascistas (Adorno, 1972). Assim, as pessoas são associadas às imagens que as representam e julgadas, a despeito das mediações históricas que determinaram as cores e tonalidades das próprias imagens. Daí a presença cada vez mais constante de tal panóptico atemporal.

É importante observar que a presença de tal panóptico consubstancia-se com a forma como a indústria cultural contemporânea se desenvolve, sobretudo em tempos da chamada cultura digital. Pois é nesses tempos da digitalização das relações culturais que se consolida e se espraia o que Christoph Türcke denominou como distração concentrada.

Ao acessarmos determinada informação através dos mais variados sites, a capacidade de atenção é estilhaçada a partir do momento em que novos *links*, ou seja, novas ligações com outros sites têm êxito em conquistar nosso interesse, ainda que momentaneamente, de tal forma que “o meio de concentração se torna o próprio meio de decomposição” (Türcke, 2010, p.266). O fenômeno da distração concentrada não pode ser atribuído exclusivamente aos comportamentos de indivíduos portadores dos



chamados déficits de atenção, pois tal dificuldade de concentração necessita ser entendida como um produto do modo como o conhecimento é produzido e reproduzido na era da chamada cultura digital. É nessa sociedade específica que a tela, “o grande recheio do tempo livre, penetrou profundamente, por meio do computador, o mundo do trabalho; a coordenação de processos inteiros de produção e administração perpassa por ela, de tal modo que se apresenta como o ensino do futuro” (Türcke, 2010, p.266-267).

É sintomática a forma como atualmente os indivíduos viciam-se por meio do consumo de estímulos audiovisuais, os quais são propagados pelas telas que se tornam onipresentes em todas as relações sociais. Desde elevadores que possuem telas transmitindo as notícias mais atuais, até os bares e restaurantes completamente lotados de aparelhos de televisão que transmitem concomitantemente quatro ou cinco diferentes programas, a tela universaliza-se nas esferas do trabalho e do tempo livre, as quais não por acaso aproximam-se cada vez mais. Não que tal aproximação seja uma característica exclusiva da cultura digital, pois há várias profissões, tal como a dos professores, cujos limites entre o tempo livre o trabalho sempre foram tênues. Mas é no contexto atual que tais fronteiras tendem a ser destruídas, justamente porque as atuais relações de produção impingem tal necessidade, exatamente no momento histórico no qual o desenvolvimento das forças produtivas, notadamente as de ordem tecnológica, realiza a fratura de tais limites. As respostas dos e-mails precisam ser imediatamente elaboradas, caso contrário corre-se o risco de ser identificado como deselegante, por conta da “demora” da resposta, ou mesmo de se perder uma excelente oportunidade profissional, caso a caixa de e-mails não seja conferida várias vezes ao dia.

O vício de consumo de estímulos audiovisuais não pode ser atribuído exclusivamente aos adultos que passam horas do dia e da noite jogando videogames *on line*, pois também nas crianças podem ser notados sinais de síndrome de abstinência, caso sejam impedidas de consumir tais estímulos por meio do uso da televisão ou dos computadores. Não há consenso sobre os efeitos psicocognitivos e afetivos relacionados ao consumo praticamente ininterrupto de tais estímulos. Há quem afirme que novas habilidades passam a ser desenvolvidas, tais como a capacidade de se fazer várias atividades ao mesmo tempo, ou mesmo a rapidez de reposta que é exigida cada vez que se joga um videogame, por exemplo. Contudo, não há como negar que se torna cada vez mais problemática a capacidade do indivíduo de relacionar, por meio de um eu estruturado e consistente, a torrente de informações com a qual cotidianamente se depara. Günther Anders já havia observado a presença de tal dificuldade em meados do

século XX, quando apresentou o caso do homem tomando banho de sol, ou seja, do indivíduo:

(...) que bronzeia suas costas, enquanto que seus olhos deslizam por uma revista ilustrada, seus ouvidos participam de jogo esportivo, seus dentes mascam uma goma (...) Se fosse perguntado a este homem tomando banho de sol no que consistiria sua atividade “real”, é claro que ele não poderia responder, pois a pergunta por algo de “real” já se baseia em uma falsa pressuposição; a saber, que *ele* seria o sujeito das atividades e do deter-se em algo. Se aqui ainda se pode falar de “sujeito” ou “sujeitos”, os termos têm que se referir aos seus órgãos: aos olhos que se detêm sobre as fotos; aos ouvidos que se detêm sobre os jogos esportivos; aos dentes que se detêm sobre a goma de mascar (...) Seu trabalho acostumou-o tão definitivamente a *ser* ocupado, ou seja, a ser dependente, que, quando o trabalho acaba, não consegue estar à altura da tarefa de ocupar de si próprio. E, assim, (...) decompõe-se em funções separadas, já que ele mesmo não atua como elemento organizador (Anders, 2002, p.138-139).

A decomposição do homem que toma banho de sol em funções separadas revela a incomunicabilidade dos sentidos que parecem bastar a si próprios, independentemente de um eu que seja capaz de relacioná-los. Pois se houvesse tal comunicabilidade, então o choque sensorial, proveniente da fricção entre os estímulos olfativo, ótico, tátil, auditivo e gustativo incitaria o indivíduo a desenvolver representações complexas, as quais poderiam transformar-se em conceitos. Como isso dificilmente ocorre, ao invés de assenhorar-se dos sentidos para que possa reencontra-se consigo próprio, o indivíduo contenta-se com a sensação de pré-prazer proporcionada pela estimulação isolada de cada um deles. Mas como pensar essa constatação de Anders na era da cultura digital? Dito de outra forma: como refletir sobre a incomunicabilidade dos sentidos e, portanto do fracasso de um eu como elemento organizador, na sociedade da comunicabilidade total?

Quando se compara as estimulações sensoriais propiciadas pela indústria cultural do período desse texto de Anders, escrito em meados da década de 1950, com a fase da indústria cultural da era digital, parece que atualmente confirmam-se as previsões distópicas, tal como o caso do cinema sensível relatado por Huxley no seu livro: “Admirável mundo novo”. Conectado a aparelhos extremamente sofisticados, o personagem selvagem extasia diante das cenas de sexo que observa na tela do cinema, ao mesmo tempo em que “sente” ser beijado através da ação de tais aparelhos (Huxley, 2007, p.146). Tempos nos quais predominam as telas 3D em cinemas e aparelhos de

televisão nas próprias residências não estão tão distantes assim do cinema sensível imaginado por Huxley.

Adorno e Horkheimer já haviam asseverado, na “Dialética do Esclarecimento”, que a indústria cultural não sublima, mas sim reprime:

Expondo repetidamente o objeto do desejo, o busto no suéter e o torso nu do herói esportivo, ela (a indústria cultural) apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo. Não há nenhuma situação erótica que não junte à alusão e à excitação a indicação precisa de que jamais se deve chegar a esse ponto (...) A produção em série do objeto sexual produz automaticamente seu recalçamento (Adorno & Horkheimer, 1986, p.131).

Na atual sociedade os chamados produtos “culturais” também são engendrados em série, mas o desenvolvimento tecnológico hodierno possibilita a sensação de fruição do prazer em relação à estimulação sensorial de tal maneira que quase se pode afirmar que não mais se trata da excitação do prazer preliminar, ou seja, do pré-prazer, mas sim do próprio. Nas telas dos atuais cinemas sensíveis, é quase possível “tocar” as imagens que são projetadas nas salas de cinema I-Max. É como se a definição de Adorno e Horkheimer sobre a dessublimação repressiva tivesse que ser reescrita da seguinte maneira: a indústria cultural dessublima e não reprime. Nesse aparente reino de felicidade, uma vez que os desejos parecem poder ser satisfeitos sem que haja quaisquer limites, como ficaria o eu na condição de elemento organizador dos estímulos sensoriais, notadamente os de ordem audiovisual? Diante do atual bombardeamento de tais estímulos, dificilmente o indivíduo consegue organizá-los, a ponto de que as relações feitas entre eles produzam representações mentais que poderiam, posteriormente, torna-se conceitos. Em tempos da hegemonia da distração concentrada, o atual desenvolvimento tecnológico recrudescer a sensação de que há controle total por parte do eu em relação à recepção e fruição dos estímulos.

Na década de 1950, quando Anders ironicamente diagnosticou a fratura de um eu cujos sentidos como que se individualizavam, um olhar mais atento poderia denunciar a fragmentação do indivíduo mesmo diante da figura idílica do homem tomando banho de sol. Já na sociedade atual, essa atenção tornar-se cada vez mais difícil de fazer-se presente, sobretudo pelo fato de que a forma de produção das relações de produção determina a consolidação da distração concentrada como a forma de geração e transmissão das informações. É na sociedade vigente que o computador transforma-se

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

Na sociedade da audiovisibilidade e da comunicabilidade total, a *aparência* de moralidade torna-se mais relevante do que a própria moralidade, na medida em que a aparência imagética como que universaliza metafisicamente uma nova ontologia: a de que ser significa ser percebido. Assim, se alguém não se emitir eletronicamente é como se não existisse fisicamente, numa espécie de inversão do vetor de importância das formas de comunicação, pois a comunicação secundária, feita por meio da presença dos aparelhos que mitigam a distância entre os que se comunicam, torna-se mais relevante que a primária, ou seja, a comunicação presencial.

Evidentemente, as relações estabelecidas entre professores e alunos não podem ser isoladas desse novo contexto social. Tal como foi anteriormente destacado, os alunos notaram que o acesso às novas mídias, sobretudo por meio da utilização dos recursos das redes sociais, lhes capacita serem percebidos de uma forma inédita na história das relações pedagógicas (Zuin, 2012). Embora a participação dos alunos nas redes virtuais recrudescça a cada dia que passa, nota-se que os gestores educacionais, em muitas ocasiões, reagem violentamente em relação a tais manifestações. No mês de junho de 2011, uma aluna de escola carioca de ensino médio criou um *blog* para poder ser comunicar com outros alunos a respeito de aulas e dos trabalhos que lhes eram atribuídos pelos professores. Quando a direção da escola soube do fato, suspendeu a aluna das aulas, ameaçou processar a mãe da estudante caso a página não fosse imediatamente retirada e manifestou-se da seguinte forma: “A instituição tomou as medidas cabíveis, seguindo sua linha pedagógica, ao constatar que a aluna administrava página na rede social na qual usava o logo da instituição e veiculava material didático do colégio sem autorização e de forma inadequada” (Menchen, 2011, p.11).

Torna-se difícil compreender o significado da linha pedagógica da escola em questão, Ao invés de fomentar o diálogo entre professores, alunos e gestores educacionais sobre a presença e o significado da Internet nas relações estabelecidas no transcorrer do cotidiano escolar, a direção da escola optou pela ameaça e pelo constrangimento da aluna e de sua mãe. Tal atitude releva muito sobre o despreparo dos agentes educacionais em relação aos atuais desdobramentos da cultura digital. Pois seria

necessário que houvesse o debate sobre as implicações decorrentes da divulgação de imagens gravadas pelos aparelhos celulares dos alunos e postadas nas redes sociais, da forma de comunicação *on line* sobre as informações de textos estudados nas respectivas matérias de ensino, da presença cada vez mais constante do chamado cyberbullying cometido entre alunos e mesmo entre alunos e professores, entre outros temas. Atualmente, parece prevalecer a necessidade de que os alunos aprendam sobre como utilizar instrumentalmente seus computadores nas aulas de informática, a despeito da premência de que esses mesmos alunos sejam incentivados a debater sobre as implicações éticas do uso da Internet, como se o uso instrumental da máquina bastasse em si e por si. Ao procederem dessa forma, os agentes educacionais contribuem efetivamente para que o pensamento estereotipado e a mentalidade do ticket, os pilares da semiformação, se revitalizem em tempos da supremacia da distração concentrada.

É nesse contexto que a postura do professor mais do nunca torna-se decisiva. Pois se os alunos cada vez menos concentram-se nos conteúdos aprendidos, em função das razões expostas anteriormente, então o professor precisa assumir a condição de elemento organizador não só do próprio eu, como também dos conteúdos que devem ser coletivamente debatidos nas salas de aula. Para tanto, por que não utilizar os recursos da própria Internet para, numa espécie de atitude de contrafogo, estimular tal debate com os alunos? Se numa determinada aula, o professor e/ou os alunos relacionarem o quadro “Guernica”, de Picasso com os horrores da guerra, por que não acessá-lo por meio de um sítio de busca e analisá-lo no momento exato da elaboração das relações, ao invés de ter que se esperar uma semana para que o professor ou os alunos levassem para a aula seguinte uma cópia em papel do quadro? Esses são exemplos de contrafogos, para usar uma expressão de Bourdieu (1998), que poderiam ser efetuados na sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas permite fazer com que tudo possa ser lembrado.

### **Conclusão**

Se tais exemplos podem se tornar realidades efetivas nas relações estabelecidas entre os professores e os alunos, não se pode evitar a observação crítica de que atualmente o panóptico atemporal fortalece-se a cada dia, de tal forma que as relações de poder entre ambos, e que anteriormente alicerçavam as bases do currículo oculto, hoje são expostas em escala global. Não por acaso hoje há forte propensão de determinadas escolas para que câmeras sejam instaladas nas salas de aula, de tal modo

que os diretores e pais possam ter acesso às imagens dos alunos/filhos em tempo real. Esquece-se que, ao procederem dessa forma, instigam os alunos e professores a representarem caricaturas de si mesmos, como se fossem atores de um programa de televisão, ao mesmo tempo em a autoridade do professor é completamente pulverizada.

Já em relação à presença constante da distração concentrada, seria interessante recuperar a questão feita anteriormente: se a semiformação foi definida por Adorno como a destruição da memória, então ela não mais existiria atualmente? Na verdade, na sociedade na qual se pode lembrar de tudo desenvolvem-se novas formas de esquecimento. Pois justamente a série infinita de *links*, de ligações de uma informação que se justapõe sobre a outra, promove a distração concentrada que praticamente impossibilita com que haja o tempo necessário para que a informação, ao ser elaborada, transforme-se em representações mentais propícias a tornarem-se conceitos.

Mas se houver esse tempo, então a *ligação* pode ser qualitativamente metamorfoseada em *relação*, sendo que termo adquire relevância decisiva quanto à atual forma de produção e reprodução do conhecimento. É irônico notar que, em tempos nos quais a interdisciplinaridade transforma-se numa necessidade imperiosa em decorrência do atual desenvolvimento tecnológico, a distração concentrada, produzida justamente pelo modo como as relações de produção hodiernas e as forças produtivas interagem, impeça exatamente o aprofundamento do intercâmbio interdisciplinar. Seguindo essa linha de raciocínio, as relações feitas entre os conteúdos das mais variadas disciplinas precisam ser cada vez mais estimuladas pelo professor. Mas, para tanto, torna-se fundamental que o professor reavalie sua própria condição de educador. Pois o que significa educar na sociedade da cultura digital, na qual os indivíduos podem acessar quaisquer informações a qualquer momento? Não por acaso, várias vezes fazem-se ouvir questionando inclusive a existência da escola como instituição produtora e disseminadora do conhecimento, dado que tal acesso de informações solaparia a necessidade de existência da própria instituição escolar.

Porém, é justamente a escola que oferta o espaço para que se possa refletir sobre o atual rompimento espaço-temporal da cultura cujas relações humanas cada vez mais digitalizam-se. O professor possui papel fundamental no exercício de tal reflexão, na condição de organizador das etapas do processo de ensino e aprendizagem, desde que compreenda que tal organização deva ser feita também por meio da participação dos alunos, de tal modo que se arrefeça o poder do panóptico atemporal nas salas de aula, ao

mesmo tempo em que a palavra *diálogo* seja qualitativamente ressignificada no contexto da sociedade da cultura digital.

### Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. “Studiens in the authoritarian personality”. In: ADORNO, T. W. *Gesammelte Schriften 9- Soziologische Schriften II - Erste Hälfte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972.

ADORNO, T. W. “A indústria cultural”. In: COHN, G. (Coord.) *Theodor W. Adorno, coleção grandes cientistas sociais*, São Paulo: Ática, 1994.

ADORNO, T. W. “Teoria da semiformação”. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B., ZUIN, A. A. S. & LASTÓRIA, L.A.C.B. (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1986.

ANDERS, G. *Die Antiquiertheit des Menschen I*, München: C. H. Beck, 2002.

BOURDIEU, P. *Contrafogo: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete, Petrópolis: Vozes, 2001.

HUXLEY, A. *Brave new world*. London: Vintage, 2007.

KANT, I. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. Tradução de Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. São Paulo: editora Brasiliense, 1986.

KANT, I. “Resposta à pergunta: que é esclarecimento”. In: Kant, I. *Textos seletos*. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: editora Vozes, 2005.

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

REALE, G. & ANTISERI, D. *História da filosofia: do Humanismo a Kant*. São Paulo: edições Paulinas, 1990.

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

SCHANK, P., KRAJCIK, J. & YUNKER, M. “Can nanoscience be a catalyst for educational reform?” In: ALLHOF, F., LIN, P., MOOR, J. & WECKERT, J. (Orgs.)

*Nanoethics – the ethical and social implications of nanotechnology*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2007, p.277-290.

SCHÖNBERGER, V. M. *Delete: the Virtue of Forgetting in the Digital Age*. Princeton: Princeton University Press, 2009.

ZUIN, A.A.S. *Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico*. São Paulo: Cortez editora, 2012.