

A Cultura Digital, o Professor-Criança e o Aluno-Adulto

The Digital Culture, the Child-Teacher and the Adult-Pupil

Antônio A. S. ZUINI¹

Resumo

A atual sociedade da cultura digital determina a produção de modificações profundas nas dimensões cognitivas e afetivas presentes na relação professor-aluno dentro e fora das escolas. Essas modificações têm sido objeto de estudo de vários pesquisadores da área da educação. Diante deste quadro, tem-se como principal objetivo deste artigo investigar a forma como o desenvolvimento da cultura digital está determinando não apenas mudanças estruturais na forma de produção e difusão do conhecimento, como também na identificação do professor como um adulto-criança e os alunos como crianças-adultos.

Palavras-chave: Cultura digital. Cyberbullying. Redes Sociais. Internet.

Abstract

The current digital culture society determines the production of deep changes in the cognitive and affective dimensions which are noticed in the teacher-student relationship inside and outside schools. These modifications have been studied by many researchers of education. Given this situation, the main aim of this paper is to investigate how the development of digital culture is determining not only structural changes in the production and dissemination of knowledge but also in the identification of teachers as adult-children and pupils as children-adults.

Keywords: Digital Culture. Cyberbullying. Social Networks. Internet.

1 Professor Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Pesquisador 1B do CNPq e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas: Teoria Crítica e Educação. End. Rodovia Washington Luís, Km 235, CEP: 13565-905, São Carlos, SP. Tel. (16) 33518365. Email: <antonio.zuin@pq.cnpq.br>.

Introdução

Quando alguém se interessa pelo estudo da história das relações entre professores e alunos, certamente nota a ênfase dos pesquisadores da área de educação quanto à importância do professor como figura de autoridade que ocupou, de forma geral, o posto de Ideal de *eu* dos alunos. Profundamente envolvidos numa relação de amor e ódio com a figura do educador, os alunos identificavam-no como alguém que, justamente por ocupar tal posto, exerceria a função de estimulá-los a gradativamente adquirir as capacidades e habilidades necessárias para que um dia pudessem substituí-lo. E mesmo os alunos que porventura não desejassem exercer a profissão de ensinar se sentiriam estimulados a obter tais capacidades e habilidades que lhes permitiriam ser identificados e se identificar como indivíduos tão adultos quanto o professor.

Evidentemente, a aquisição de tais habilidades e capacidades nunca ocorreu de forma absolutamente harmônica e desprovida de quaisquer tipos de conflitos. Historicamente, a presença constante das mais variadas práticas disciplinares empregadas pelos educadores teve como principal objetivo fazer com que os alunos internalizassem a relevância de focar a concentração nos estudos da miríade de assuntos aprendidos no transcorrer das relações estabelecidas com seus professores no espaço escolar. De certa forma, pode-se asseverar que a relação entre disciplina, foco de concentração e aprendizagem de conteúdos tornou-se uma espécie de tríade decisiva para que os alunos obtivessem as condições indispensáveis concernentes ao processo de se tornar adulto.

Para que as etapas desse processo pudessem ser realizadas, seria imperiosa a constatação do aluno-criança de que, apesar de ser extremamente curioso em relação ao aprendizado de determinados tópicos, tal como o da sexualidade, ele ou ela ainda não teriam as condições cognitivo-afetivas que lhes possibilitariam entender plenamente o alcance do aprendizado de tais tópicos para sua própria vida. Mas esse sentimento de vergonha, decorrente da autoconsciência da limitação temporária, ao invés de estacar o desejo de conhecer mais sobre tais assuntos, impulsionava-os justamente a quererem saber mais. Seguindo essa linha de raciocínio, a vergonha, caracterizada como um sentimento moral, proporcionava aos alunos a condição para que se sentissem estimulados a se esforçar para um dia chegarem lá, ou seja, para que, quando finalmente se tornassem adultos, fossem capazes de decidir os rumos que tomariam para si.

Mas, e se houvesse uma sociedade na qual pessoas de qualquer idade tivessem acesso imediato a qualquer tipo de informação e em qualquer momento? E se houvesse um tipo de cultura cuja produção e difusão das informações ocorresse de modo *online*, a ponto de esfocar as linhas fronteiriças entre as esferas pública e privada, inclusive no que diz respeito às relações estabelecidas entre alunos e professores? Nessa sociedade, haveria modificações estruturais na identificação do professor como um indivíduo adulto e os alunos como infantes que, gradativamente, por assim dizer, se adultificariam? Tem-se como objetivo deste artigo investigar o modo como o desenvolvimento da chamada cultura digital está determinando não apenas mudanças estruturais na forma de produção e difusão do conhecimento, como também na identificação do professor como um adulto-criança e dos alunos como crianças-adultos. Porém, antes da reflexão sobre as consequências das mudanças nas relações entre professores e alunos fomentadas pelo modo como a cultura digital se desenvolve, é preciso ponderar a respeito da maneira como tais relações ocorreram, tendo como base o processo pelo qual o aluno-criança gradualmente se tornava adulto.

As pedagogias humanistas tradicional e moderna e a criança que se torna adulta

Certamente, não é possível mensurar a quantidade de pensadores cujas ideias influenciaram decisivamente as teorias educacionais ao longo dos séculos. Na leitura dos compêndios sobre a história da educação, destacaram-se tantos nomes que se torna impossível afirmar categoricamente que um foi mais relevante do que outro. Do mesmo modo, há várias teorias educacionais cujas premissas foram e são centrais para o entendimento do modo como as práticas pedagógicas estabelecidas entre professores e alunos se desenvolveram e se desenvolvem. Mas, se fosse necessário escolher apenas duas destas teorias educacionais, bem como dois dos seus mais representativos partícipes, talvez fosse possível avultar as denominadas pedagogias humanistas tradicional e moderna, bem como os nomes de Johann Friedrich Herbart e Jean Jacques Rousseau, respectivamente. Talvez tal destaque fosse justificado pelo argumento de que os representantes de ambas as teorias educacionais elaboraram considerações cruciais tanto sobre o modo como os conhecimentos seriam apresentados pelos professores aos alunos, quanto a respeito da maneira como tais alunos assimilariam esses mesmos conhecimentos. Dependendo da maneira pela qual tal processo de ensino-aprendizagem seria realizado, também as relações cognitivo-afetivas entre professores e alunos ocorreriam de uma forma ou de outra.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se asseverar que as ideias de Herbart (1776-1841) foram e são reconhecidas como fundamentais para o arcabouço teórico da denominada pedagogia humanista tradicional na sua vertente leiga. Um dos elementos teóricos mais significativos da concepção de Herbart sobre as características das práticas pedagógicas decerto referiu-se ao papel do professor como uma espécie de condutor das etapas do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Herbart, o professor deve se apresentar aos alunos primeiramente como um modelo de conduta, de tal maneira a poder “[...] afirmar a superioridade sobre as crianças de um modo que torne sensível uma força formativa” (HERBART, 2003, p. 188). Ou seja, o professor precisa necessariamente afirmar sua superioridade diante dos alunos, principalmente a superioridade de se reconhecer e ser reconhecido como a autoridade capaz de não só dominar os conteúdos que seriam estudados, como também os momentos nos quais tais conteúdos seriam apresentados aos alunos.

Se os alunos reconhecessem tal superioridade do professor, seria muito maior a possibilidade de que eles e elas se conscientizassem da importância da internalização da disciplina no transcorrer das atividades escolares. Para tanto, o professor não poderia confundir autoritarismo com autoridade, de modo que a internalização da disciplina por parte dos alunos não deveria acontecer por meio do emprego principalmente da violência física exercida pelo professor. De acordo com Herbart,

A disciplina não deve tocar erradamente a alma [...] O educando não se lhe deve opor interiormente de modo nenhum, nem mover-se em diagonal como impelido por duas forças. Mas donde receber uma receptividade aberta e límpida, se não da crença da criança na força e intenção benéfica do educador? E como poderia um comportamento frio, estranho e de repulsa, conduzir a essa crença? – A disciplina só tem razão de ser na medida em que uma experiência interior aconselha aquele que lhe está submetido a suportá-la com agrado. (HERBART, 2003, p.186).

Nessa assertiva de Herbart, nota-se claramente o porquê desse pensador ser identificado como um discípulo de Kant. Com efeito, no livro *Sobre a pedagogia*, Immanuel Kant (1724-1804) (1996) expõe em termos pedagógicos a questão decisiva a respeito de quais seriam os limites de ação do

indivíduo em relação aos outros na sociedade que se encontrava em processo de esclarecimento (*Aufklärung*), a saber: de que modo os educadores poderiam fomentar o exercício da liberdade entre seus alunos em meio ao constrangimento da obediência das leis vigentes nas instituições escolares? (KANT, 1996).

De acordo com o raciocínio de Kant, os alunos sentir-se-iam açulados a obedecer às leis dos contratos sociais das instituições escolares caso se sentissem partícipes na execução de tais contratos. Assim, suportar com agrado a disciplina, tal como fora observado por Herbart, seria possível se os alunos acreditassem na força da intenção benéfica do educador que, por sua vez, não poderia se comportar de maneira fria e repulsiva em relação às ponderações elaboradas pelos alunos. O professor, pelo contrário, precisaria praticar uma receptividade aberta e límpida quanto aos raciocínios desenvolvidos pelo corpo discente, pois, tal como o mestre Kant observara, os alunos somente internalizariam as leis morais escolares se percebessem que o professor os considerava sujeitos, ou seja, interventores das etapas do processo de ensino e aprendizagem.

E, mesmo que os alunos tivessem consciência de que ainda não estavam preparados para substituírem o professor, eles identificariam no educador uma figura de autoridade bem-sucedida quanto ao desafio de exercer a liberdade de pensamento em meio à obediência das leis dos contratos sociais dentro e fora das escolas. Ou seja, ao se depararem com tal modelo de conduta, os alunos desejariam *querer ser* um professor no futuro. O anseio de um dia ocupar o lugar do educador seria a consequência inevitável da realização da chamada *pedagogia do exemplo*, para fazer uso de uma expressão de Cambi (1999). Justamente por conta do reconhecimento dessa superioridade contingencial do professor, os alunos identificariam nele a presença de uma força formativa, tal como fora destacado por Herbart. Dessa forma, os alunos perceberiam que aprender a controlar a exposição do desejo não seria algo em vão, pois a internalização dessa lei moral certamente produziria benefícios que seriam usufruídos no transcorrer de toda a vida.

É interessante observar como Herbart assimilou, em suas teorias educacionais, esse dilema kantiano concernente aos limites de ação dos indivíduos considerados esclarecidos na Europa iluminista no final do século XVIII. Em meio a uma sociedade em processo de esclarecimento, segundo os dizeres de Kant, os indivíduos letrados deveriam ser exortados a *ousar saber*, ou seja, eles seriam os responsáveis pela saída de seu estado de menoridade, haja vista que se subordinavam, em muitas ocasiões, aos mandos e desmandos das autoridades religiosas. Contudo, o ousar saber não poderia ser praticado de forma açodada, fato este que estimulou Kant a refletir sobre como o ousar saber poderia ser efetivado por meio do exercício dos usos público e privado da razão. Desse modo, o indivíduo pertencente a uma determinada instituição (a igreja ou a escola, por exemplo) teria que se subordinar às suas regras vigentes e, portanto, exercer sua razão de maneira *privada*; já na condição de indivíduo letrado (e, portanto, como cidadão do mundo), esse mesmo indivíduo teria o direito e o dever de, ao fazer uso *público* de sua razão, questionar as regras a que se submetera privadamente na condição de partícipe de uma determinada instituição.

A solução transcendental, encontrada por Kant em relação aos limites de ação do sujeito esclarecido, deveria ser empregada não para a destruição das instituições cujas regras poderiam ser objeto de crítica, mas sim para o seu aprimoramento. Ao criticar a aparência de moralidade de tais instituições, Kant, de certa forma, promoveu uma espécie de tributo a Rousseau (1712-1778), sobretudo quanto ao reconhecimento de Kant (1986) a respeito da relevância da crítica do filósofo genebrino a uma sociedade cuja hipocrisia institucional se pautava no discurso da preocupação com o outro e na prática de aviltamento moral. Essa hipocrisia, segundo Rousseau, fazia-se também

presente na chamada *educação de duas caras*, cujo exemplo máximo fora mencionado por Rousseau (1992) em relação às mães parisienses que aparentavam se preocupar com a saúde dos filhos e, concomitantemente, se recusavam a amamentá-los por questões de ordem estética.

Não por acaso, Rousseau foi identificado por muitos como o pai da chamada pedagogia humanista moderna. Ao lado de sua crítica à denominada educação hipócrita, destacou-se o modo como concebeu a relação estabelecida entre aluno e educador, principalmente em sua obra monumental *Emílio, ou da educação* (1992).

Para Rousseau, o verdadeiro professor deveria, primeiramente, saber se colocar no lugar do aluno, de tal modo que, ao proceder desta forma, seria capaz de compreender de que maneira os conhecimentos estudados poderiam melhor se adequar ao momento do desenvolvimento cognitivo-afetivo do aluno. Rousseau expressou tal sentimento da seguinte forma: “Gostaria que ele (o professor – N. A.) pudesse ser ele próprio criança, se possível, que pudesse tornar-se o companheiro de seu aluno e angariar sua confiança partilhando seus divertimentos” (ROUSSEAU, 1992, p. 28). Ao se comportar desta forma, o professor precisaria realizar a autocrítica de que não seria, de forma alguma, uma espécie de proprietário do conhecimento.

A principal função do professor foi assim definida por Rousseau: “De resto eu chamo governante, de preferência a preceptor, o mestre dessa ciência porque se trata menos para ele de instruir que de conduzir. Ele não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem” (ROUSSEAU, 1992, p. 28). Mais do que simplesmente transmitir informações, o professor deveria, aos olhos de Rousseau, incentivar os alunos a raciocinar sobre quaisquer tópicos estudados. Ou seja, os alunos precisariam ser incentivados para que encontrassem as respostas por meio de seus próprios esforços, pois o professor deveria fomentar a presença da chamada *liberdade bem orientada* entre eles. Na condição de orientador, o professor reconheceria nos próprios alunos a capacidade de escolher que caminhos trilhar, pois eles seriam cada vez mais aptos a avaliar livremente se haveria um verdadeiro equilíbrio entre o exercício da sua vontade e as suas próprias capacidades.

No transcorrer da leitura do *Emílio*, é notória a admiração desse aluno fictício por Rousseau, justamente porque Emílio se sentira respeitado pelo mestre durante toda a trajetória de seu processo formativo. E sempre teve consciência do fato de que Rousseau o estimulava não só a expor aquilo que pensava, como também a refletir sobre a efetiva proporcionalidade entre a realização de seus desejos e os compromissos sociais. Mesmo quando, no final desse verdadeiro romance de formação, Emílio informa a Rousseau que será pai, pois sua amada Sofia estava grávida, há o reconhecimento da importância que o mestre teve e sempre terá para o aluno:

Mas continuei o mestre dos jovens mestres. Aconselhai-nos, governai-nos, nós seremos dóceis: enquanto eu viver precisarei de vós. Preciso mais do que nunca agora que minhas funções de homem se iniciam. Desempenhastes as vossas; guia-me para que vos imite; e descansai, já está na hora de fazê-lo. (ROUSSEAU, 1992, p. 581).

Embora tivessem percorrido diferentes trajetórias, sobretudo em relação ao modo como compreenderam o papel do professor, tanto Herbart (2003) quanto Rousseau (1992) identificaram o educador como figura determinante para o desenvolvimento do processo formativo dos alunos. Porém, se tais pensadores divergiram principalmente em relação à forma como o professor deveria ou não se aproximar dos alunos, ambos elaboraram suas teorias educacionais de acordo com a premissa de que esses mesmos alunos necessitariam gradativamente ter contato com os conhecimentos que

lhes habilitariam a, um dia, se tornar adultos. Mas, e se houvesse uma cultura cuja produção e difusão das informações estivesse ao alcance imediato de todos, a ponto de que as esferas públicas e privadas praticamente não mais discernissem entre si? Que tipo de consequências poderiam ser observadas, sobretudo em relação à identificação do professor como figura de autoridade? A seguir, pretende-se refletir sobre tais questões.

As Redes Sociais, a Infantilização do Professor e Adultificação do Aluno

Há pouco mais de três décadas, foi publicado o livro de Neil Postman (1931-2003) intitulado *O desaparecimento da infância*. Nesta obra polêmica, Postman defendeu o argumento do *desaparecimento da infância* tal como havia sido concebida desde a consolidação da modernidade. De fato, as considerações de Postman sobre tal desaparecimento se destacaram no meio acadêmico, sobretudo pela relação que ele estabeleceu entre o desenvolvimento dos meios de comunicação e o chamado fim da infância. Para Postman, a partir do momento em que a comunicação das informações passou a ser transmitida por meio da troca de impulsos elétricos, não houve mais como estabelecer quaisquer tipos de controle não só em relação à produção, como também a respeito da difusão comunicacional. E foi o telégrafo que possibilitou tal transformação radical na estrutura das comunicações. De acordo com Postman:

O telégrafo eliminou de uma tacada o tempo e o espaço como dimensões da comunicação humana e, portanto, descarnou a informação a um ponto tal que superou de longe a palavra escrita e a impressa. Pois a velocidade elétrica não era uma extensão dos sentidos humanos, mas a negação deles. Levou-nos a um mundo de simultaneidade e instantaneidade que foi além da experiência humana [...]. O telégrafo criou um público e um mercado não só para a notícia mas para a notícia fragmentada, descontínua e essencialmente irrelevante, que até hoje é a principal mercadoria da indústria da notícia. (POSTMAN, 2005, p.84-85).

Não há como deixar de reconhecer a potência deste *insight* de Postman sobre a relação entre o desenvolvimento dos meios de comunicação elétricos e a simultaneidade e instantaneidade das informações comunicadas independentemente das distâncias que separavam o emissor dos receptores. É nesse contexto que a expressão *deus exmachina* atinge seu apogeu, pois é como se, de fato, um deus estivesse sendo formado pelo poder da máquina. Ao descarnar a informação, uma vez que sua transmissão não mais dependeria da força física de seres humanos e animais, o telégrafo como que permite a transcendência da carne e, portanto, da fragilidade e falibilidade humanas. Mas antes que qualquer sentimento de onipotência narcisicamente se imponha, é preciso observar que o telégrafo é uma produção decorrente da história do desenvolvimento tecnológico promovido por seres humanos. Portanto, é equivocado asseverar, tal como fez Postman, que o telégrafo “[...] eliminou de uma tacada o tempo e o espaço como dimensões da comunicação humana” (POSTMAN, 2005, p. 84). Na verdade, o tempo e o espaço foram transformados em decorrência das mediações humanas que historicamente determinaram as características dessa transformação radical, a saber, as presenças constantes da simultaneidade e instantaneidade em todos os tipos de trocas comunicacionais.

Exatamente a simultaneidade e instantaneidade de tais trocas promoveram uma modificação fundamental em relação ao processo de alfabetização compreendido como “[...] metáfora da estrutura

do desenvolvimento humano” (POSTMAN, 2005, p. 102). A identificação da alfabetização como metáfora do desenvolvimento humano poderia ser interpretada da seguinte forma: ao lado das habilidades de leitura e escrita, que seriam paulatinamente adquiridas mediante os esforços da disciplina e, conseqüentemente, da concentração no aprendizado da associação entre símbolos e sons, os mesmos alunos desenvolveriam concomitantemente uma série de outras capacidades. Ou seja, o exercício da concentração nos estudos envolveria, entre outras coisas

[...] capacidade de autocontrole, uma tolerância para o adiamento da satisfação, uma refinada capacidade de pensar conceitualmente e em seqüência, uma preocupação com a continuidade histórica e com o futuro, uma alta valorização da razão e da ordem hierárquica. (POSTMAN, 2005, p. 113).

A aquisição de tais habilidades e capacidades por parte dos alunos foi possível de ser realizada mediante o desenvolvimento da denominada cultura letrada, de tal modo que o *tornar-se adulto* caracterizou-se como um processo no qual cognição e afeto converteram-se em elementos interdependentes. Tal como foi anteriormente observado, concomitantemente ao aprendizado dos conteúdos, sentimentos ambivalentes de amor e ódio foram projetados em figuras de autoridade, tais como os pais e professores, de tal maneira que os alunos se sentiam estimulados a se esforçar a estudar os conteúdos para poderem um dia ocupar o lugar do educador. Neste sentido, *O Zarathustra*, de Nietzsche, tem uma frase-síntese concernente à consciência do educador de que sua superioridade é temporalmente contingencial: “Retribui-se mal um mestre quando se permanece sempre e somente discípulo. E por que não quereis arrancar as folhas de minha coroa?” (NIETZSCHE, 2005, p. 105).

O desejo de um dia se tornar adulto e, assim, identificar-se e ser identificado como alguém apto a exercer as habilidades e capacidades afeitas a essa condição não poderia se apartar do respeito do educador derivado do reconhecimento de que o aluno se esforçou para, digamos, *adultificar-se*. Neste sentido, é interessante observar a relação entre a aquisição do conhecimento e, kantianamente falando, a internalização da lei moral, sendo essa relação absolutamente característica dos tempos de apogeu da denominada cultura letrada. Apesar de todas as dificuldades vinculadas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, as quais necessariamente precisam ser investigadas através das mediações históricas de cada cultura que as determina, o grande objetivo de tal processo foi o de fomentar as condições para que a criança-aluno gradativamente se transformasse no professor-adulto. De certa forma, se o processo de alfabetização engendrou, de acordo com Postman (2005, p. 102), uma “[...] ordem intelectual hierárquica [...]”, a paulatina obtenção de capacidades tais como o autocontrole e pensamento conceitual criaram uma espécie de “[...] ordem social hierárquica entre os alunos e o professor” (POSTMAN, 2005, p. 102). Com o passar do tempo, ambas as ordens revelar-se-iam contingenciais, de modo que os educadores também se orgulhariam do fato de que as folhas de sua coroa seriam utilizadas pelos alunos, justamente porque saberiam que, nesse processo, estariam presentes nas falas e nos questionamentos dos membros do corpo discente. Mas, e na sociedade na qual as informações estão ao alcance de qualquer pessoa em quaisquer tempos e espaços? Os alunos teriam as mesmas predisposição e paciência para gradativamente aglutinar condições que os fizessem capazes de, um dia, vestir as folhas da coroa do professor?

Ao que tudo indica, em tempos das chamadas redes sociais e das trocas *online* de informações, os alunos parecem não mais ter tal paciência. Não por acaso, exatamente nos tempos atuais os alunos que se formam em seus respectivos cursos de graduação estendem faixas nos auditórios lotados com os seguintes dizeres: *Obrigado Google, sem você eu não teria me formado*. Por detrás da ironia de tal

frase, encontra-se a verdade de que para tais alunos a chamada autoridade tecnológica do Google é mais relevante do que a autoridade do professor. É interessante observar que a exposição de tal ironia desvela também o modo como os próprios alunos reificadamente mimetizam a força e o poder da memória digital a ponto de já se considerarem como adultos completamente independentes dos professores, os quais, em muitas ocasiões, são identificados pelo alunado como estorvos que não aceitam o fato de que já tornaram completamente obsoletos (para fazer uso de uma linguagem maquinal, tão adequada aos tempos pós-modernos).

Já os professores, em grande parte, não se conformam diante de tal situação e muitas vezes simplesmente destroem os aparelhos que rivalizam com sua própria autoridade diante dos alunos. São cada vez mais comuns as cenas registradas por meio de aparelhos celulares e, logo em seguida, postadas nas redes sociais, tal como o *YouTube*, nas quais os professores furiosamente arrancam os celulares das mãos dos alunos e os espatifam no chão. Sob os olhares atônitos e em meio a muitas gargalhadas, os professores praticam tal ato de violência e continuam a lecionar como se nada disso houvesse acontecido. Ao invés de conversar com os alunos sobre a opção de ter destruído o aparelho celular, o professor que procede desta maneira parece buscar desesperadamente a revitalização de própria autoridade perdida. Evidentemente, quando se observa as imagens de tal vídeo postado no *YouTube*, e que dura em média um minuto, não se sabe do contexto que antecedeu a brutalidade de tal atitude. Provavelmente, o professor deve ter alertado várias vezes os alunos para que, literalmente, se desligassem de seus aparelhos.

Com efeito, há que se reconhecer que se torna cada vez mais difícil fomentar a constância da concentração dos alunos nos conteúdos das matérias, numa época na qual o denominado déficit de atenção precisa ser reconhecido como fenômeno cultural e não apenas idiossincrático (TÜRCKE, 2012). Mas a ação de espatifar o aparelho celular no chão lembra muito a reação da criança que, diante do desinteresse geral em suas palavras, reage abruptamente com algum tipo de violência que possa cativar novamente a atenção de quem está em volta. A reação infantil do professor de querer chamar a atenção nem que seja à força revela-se como a antítese do comportamento adulto que aposta na força do diálogo para poder cativar tal atenção. Não foi fortuita a identificação do ato de ensinar como um ato de sedução da palavra, cujo grande primeiro momento talvez possa ser identificado nas falas de Sócrates, cuja essência tão poderosa foi reproduzida praticamente *ipsis litteris* nos textos redigidos por Platão. Ora, a reação violenta do professor é a negação desesperada de tal sedução. Exatamente por isso, tais imagens podem ser identificadas como um tipo de *cyberbullying* que vencerá a luta titânica estabelecida com várias outras imagens, a ponto de se transformar num hit da Internet, ou seja, a ponto de se tornar imagens virais, pois serão acessadas e vistas por centenas, milhares, ou mesmo milhões de internautas (KYRIACOU; ZUIN, 2015). De fato, as imagens de um professor brasileiro esmigalhando um celular numa aula com alunos adolescentes já teve mais de 2 milhões de acessos, com centenas de comentários na sua maioria humilhantes a respeito do professor que agiu desta forma. Mas o mais interessante sobre este caso é que este vídeo foi repostado por uma pessoa que domina o idioma inglês, de tal modo que houve mais de 500.000 acessos.

Destes mais de 2.500.000 acessos, certamente pouco menos de cem alunos conhecem este professor, caso sejam incluídos não só os alunos da turma dos adolescentes que registraram as imagens, como também os alunos de outras turmas da mesma escola. Se esse raciocínio estiver correto, caberia a pergunta: *“Se a grande maioria dos internautas não conhece pessoalmente o professor que foi vítima deste cyberbullying, quais seriam as razões de tanto interesse em acessar e comentar tais imagens?”* Em outras palavras: *Por que tais imagens do professor sendo humilhado tornaram-se virais em*

todo o mundo? Certamente não há uma explicação exclusiva para tais questões, mas talvez uma delas se refira ao fato de que é a imagem do professor que está sendo alvo de humilhação, pois mesmo que mais de 500.000 internautas não saibam falar a língua portuguesa, todos reconheceram de que se trata de um professor que não conseguiu se controlar ao espatifar infantilmente o celular do aluno no chão. O riso sarcástico dos alunos que acessam e comentam tais imagens deriva-se da percepção de que o professor que deveria ser o símbolo da concentração e da disciplina, características que o identificariam como adulto, na verdade se comporta como uma criança desprovida de qualquer tipo de autocontrole sobre a própria raiva.

O professor-criança que não consegue se controlar a ponto de dialogar com os alunos a respeito da elaboração de um contrato social escolar, cujas regras sobre os momentos mais adequados do uso de celulares seriam elaboradas em conjunto com o alunado, torna-se alvo dos alunos que não mais se consideram crianças, pois possuem o poder de não só acessar quaisquer tipos de informações, que poderiam, inclusive, corrigir algum raciocínio equivocado do professor, como também gravar imagens e falas dos educadores e postá-las imediatamente nas redes sociais. Contudo, tais alunos não podem ser identificados como os adultos que julgam ser, ou seja, como adultos aptos a pensar conceitualmente, a refletir sobre a relevância de adiar a satisfação dos próprios desejos, a pensar sobre as consequências de seus comportamentos em relação às outras pessoas e a relacionar historicamente as informações entre si. Na verdade, tais alunos se adultificam quando possuem o acesso *online* a tais informações, imagens e sons, fato este que deixa de ser prerrogativa do professor, de uma maneira que avulta ainda mais seu sentimento de onipotência narcisicamente usufruído quando praticam o *cyberbullying* contra seus educadores. Simplesmente eles se consideram adultos pelo poder de possuírem tal controle de informações e imagens digitalizadas.

Há pouco mais de três décadas, ou seja, na sociedade na qual a televisão potencializara ainda mais a transmissão imediata e simultânea de informações quando comparada ao telégrafo, Postman (2005, p. 102) observou que “[...] Os novos meios de comunicação fazem a distinção entre grupos etários parecer odiosa e assim são hostis à ideia de uma ordem social hierárquica”. Esses novos meios de comunicação se referiam ao rádio e, principalmente, à televisão. E se os alunos já naquela época odiavam se disciplinar para que pudessem galgar os degraus das ordens hierárquicas social e intelectual em relação aos seus professores, o que se pode asseverar a respeito desse ódio em tempos da simultaneidade e instantaneidade de trocas de informações feitas por meio uso das redes sociais? Em tempos *online* nos quais os professores se infantilizam e os alunos se adultificam de forma inaudita, é preciso que se reflita criticamente sobre os significados de ser aluno e ser professor. O próprio conceito de autoridade pedagógica necessita ser repensado em decorrência da presença cada vez mais constante das mediações tecnológicas que determinam modificações profundas não somente a respeito do modo como o conhecimento é atualmente produzido e disseminado, como também sobre as formas como os professores e alunos interagem entre si.

Conclusão

O professor está preparado para aceitar as contribuições dos alunos que acessam as informações por meio de seus celulares, mesmo que tais informações contradigam o modo como elabora seu raciocínio sobre determinado assunto? Como o professor universitário deve proceder ao perceber que seus alunos estão completamente alheios às suas explicações, pois, por meio de seus aparelhos

celulares e notebooks, permanecem conectados com outras pessoas que se encontram em quaisquer lugares do planeta? É certo esse mesmo professor fingir que não nota a distração generalizada de seus alunos e continuar a ministrar sua aula como se nada disso estivesse acontecendo, revitalizando assim o chamado pacto da mediocridade em tempos *online*? No contexto da atual cultura digital são questões como estas que estão na ordem do dia e que não podem ser mais evitadas. Porém, a resistência dos educadores em refletir sobre elas pode ser caracterizada como uma espécie de mecanismo de defesa em relação à necessária autocrítica que precisam realizar a respeito do fato de que a atual forma de produção e disseminação das informações determina mudanças radicais na relação estabelecida com seus alunos.

É interessante observar que tal resistência em relação à presença dessa tecnologia no cotidiano escolar é identificada não só nas escolas brasileiras, como também nas escolas de vários outros países. No artigo de sugestivo título, *Por que os professores não praticam aquilo que acreditam quanto à integração tecnológica*, Chen (2010) observa que professores tailandeses têm enormes dificuldades de aceitar que os alunos utilizem celulares e *tablets* nas respectivas aulas, embora afirmem ser partidários da presença de tal tecnologia nas atividades desenvolvidas com o alunado no transcorrer do cotidiano escolar. Ou seja, nota-se uma enorme discrepância entre o discurso favorável à presença de tais aparelhos nas salas de aula e uma prática que rechaça tal utilização.

Na realidade, há várias possibilidades de interpretação de tal resistência por parte dos educadores. Mas talvez uma interpretação plausível poderia ser a de que, ao concordar com a presença de tais aparelhos no decorrer de suas aulas, o professor necessariamente precisaria rever sua pretensão de ser o único detentor das informações que seriam discutidas com seus alunos. Na verdade, a prática de tal autocrítica poderia funcionar como um tipo de convite feito aos alunos para que ambos acessassem tais informações com o escopo de relacioná-las entre si, de modo a engendrar novos conceitos sobre os tópicos estudados. Por mais que se queira negar, as atuais mediações tecnológicas estão determinando alterações profundas não só a respeito da maneira como os professores e alunos interagem entre si, como também em relação ao próprio conceito de autoridade do professor, que fora tão caro às teorias educacionais de Herbart e Rousseau. Mais do que nunca, o professor precisa assumir seu papel de *mediador de relações conceituais*, de tal forma que auxilie os alunos a relacionarem as incomensuráveis informações obtidas de modo *online* para que haja o salto qualitativo para que essas mesmas informações se convertam em conceitos. Ao proceder como mediador de tais relações, o professor também aprende com os alunos, os quais contribuem para que o próprio educador possa rever seus pré-conceitos, inclusive os que tinha em relação à capacidade dos alunos de pensar em algo que ele mesmo desconhecesse. Diante da dificuldade do entendimento das transformações estruturais que estão ocorrendo nos vínculos estabelecidos entre professores e alunos, observa-se a difusão tanto de atitudes infantilmente desesperadas de professores que literalmente esmagam a possibilidade de uso de tal tecnologia, quanto dos alunos que se adultificam sem que estejam preparados para tal e, assim, afirmam narcisicamente seus desejos de onipotência quando praticam o *cyberbullying* contra seus professores. Mas será que essa mesma tecnologia não poderia ser empregada para que, ao invés de estimular a formação do híbrido professor-criança e aluno-adulto, professores e alunos interagissem de modo a fomentar o respeito mútuo que seria o fundamento de um novo tipo de processo de ensino e aprendizagem? Ora, se houver essa possibilidade de uma nova interação, então o ensinar e aprender não mais serão identificados como prerrogativas exclusivas do professor e do aluno respectivamente, mas sim de ambos os agentes educacionais, que se convidarão a dividir os louros de suas coroas.

Referências

- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: editora da UNESP, 1999.
- CHEN, C. H. Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? **The Journal of Education Research** [online], v. 102, n. 1, p. 65-75. 2010.
- HERBART, Johann, F. **Pedagogia geral**. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- KANT, Immanuel. **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução de Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.
- _____. “Resposta à pergunta: que é esclarecimento”. In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petropolis: Vozes, 2005.
- KYRIACOU, C.; ZUIN, A. Cyberbullying of teachers by students on YouTube: challenging the image of teacher authority in the digital age. **Research Papers in Education**, [online], p. 1-19, 2015. DOI: 10.1080/02671522.2015.1037337.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia editorial, 2005.
- _____. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- TÜRCKE, C. **Hyperaktive! Kritik der Aufmerksamkeits Defizit Kultur**. München: Verlag C. H. Beck, 2012.

Recebimento em: 15/09/2015.

Aceite em: 04/10/2015.