

# A sociedade do espetáculo e a reconfiguração da autoridade pedagógica<sup>1</sup>

---

## *The society of spectacle and the reconfiguration of the pedagogical authority*

Antônio A. S. Zuin<sup>2</sup>

### RESUMO

Na atual sociedade do espetáculo, há um novo imperativo categórico: fazer propaganda de si próprio se transforma na condição da autoconservação. Em meio à universalização das telas e das câmeras, presentes em praticamente todas as relações sociais, destacou-se o caso do colégio Rio Branco, onde 107 alunos foram suspensos por terem se rebelado contra a instalação de câmeras nas salas de aula. Diante deste caso, tem-se como objetivo neste artigo refletir criticamente sobre as novas configurações do significado do conceito de autoridade pedagógica na sociedade na qual todas as relações tendem a se espetacularizar. É nesta sociedade que também as imagens dos professores e alunos se convertem em fetiche audiovisuais que se eternizam por meio das redes sociais, fato este que fomenta a propagação do chamado panóptico atemporal.

*Palavras-chave:* sociedade do espetáculo; autoridade pedagógica; panóptico atemporal; indústria cultural globalizada.

### ABSTRACT

There is a new categorical imperative in the contemporary society of spectacle: the condition of the self-preservation turning into advertising oneself. In the middle of the universalization of screens and cameras, which are present in almost every social relationship, the case of the Rio Branco School, where 107 pupils were suspended because they protested against the installation of cameras in the classrooms, stands out. Based on this case, this article aims

1 Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico e Tecnológico (CNPq) – bolsa produtividade.

2 Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil. Rua José Elizio de Oliveira Leite, 45. CEP: 13565-515.

at critically reflecting on the new configurations of meaning of the concept of pedagogical authority in a society in which all the relationships tend to be sensationalized. It is in this society that both teacher and pupil's images become audiovisual fetishes, which are eternalized through the social networks, a fact that promotes the propagation of the so-called atemporal panopticon.

*Keywords:* society of spectacle; pedagogical authority; atemporal panopticon; globalized cultural industry.

## **Introdução**

Na manhã do dia 24 de setembro de 2012, 130 alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio Rio Branco, considerado um dos mais tradicionais da cidade de São Paulo, se rebelaram contra uma decisão da diretoria da escola: a instalação de câmeras nas salas de aula. Destes 130 alunos, 107 foram suspensos das aulas por um dia. Muito mais do que uma questão de ordem exclusivamente técnica, a tentativa da direção de instalar as câmeras, bem como a reação dos alunos, expressam novas características da relação professor-aluno, as quais são cada vez mais mediadas pelas chamadas novas tecnologias. São tempos nos quais não só aparelhos tecnológicos de informação e comunicação são acessados e utilizados praticamente todo o tempo, dentro e fora das escolas, como também novas relações espaço-temporais redimensionam a subjetividade humana, principalmente em relação à maneira como se produz, reproduz e assimila conhecimento. Na sociedade na qual a universalização de telas e câmeras nas relações de trabalho e do chamado tempo livre, é preciso refletir criticamente sobre o modo como as relações professor-aluno se metamorfoseiam diante deste novo espírito do tempo, dessa nova forma de produção da cultura. Este fato que aconteceu na escola Rio Branco, e que teve ampla cobertura midiática, não pode ser considerado como um acontecimento isolado, fruto do planejamento escolar de diretores específicos, pois, pelo contrário, ilustra muito bem o modo como a autoridade pedagógica é avaliada na atual sociedade do espetáculo. Ou seja, faz-se cada vez mais necessário investigar e compreender como as imagens dos professores e alunos tendem a se espetacularizar, inclusive dentro das próprias instituições escolares.

Evidentemente, a espetacularização das imagens de professores e alunos não pode ser desvinculada dos interesses de se engendrar, de acordo com os dizeres de Foucault (2001), mecanismos disciplinares que possam atuar com o escopo de se produzir corpos dóceis e úteis. Mas como seria produzida a docí-

lidade de tais corpos na atual sociedade do espetáculo? Dito de outra maneira: quais seriam as características dos novos corpos dóceis, na sociedade cujo principal imperativo estético é sarcasticamente imposto da seguinte forma: sorria, pois você está sendo filmado?

Seguindo essa linha de raciocínio, tem-se como principal objetivo neste artigo refletir sobre as novas configurações do significado do conceito de autoridade pedagógica, na sociedade na qual todas as relações tendem a se espetacularizar. Na atual sociedade do espetáculo, também as imagens dos professores e alunos se convertem em fetiches audiovisuais que se eternizam por meio das redes sociais, fato este que recrudescer o poder do chamado panóptico atemporal. Para que possa elaborar respostas que auxiliarão a realizar este objetivo, é preciso, primeiramente, recuperar as elaborações críticas de Guy Debord (1997) sobre o conceito de sociedade do espetáculo, bem como refletir sobre sua atualidade na sociedade na qual se afirma uma nova ontologia: a de que ser significa ser percebido.

## **A sociedade do espetáculo, a indústria cultural globalizada e a reality-TV**

Dentre os vários aforismos que compõem o livro: *A sociedade do espetáculo*, de Guy Debord (1997), há um que se destaca justamente por seu poder de sintetizar o espírito de uma época, a saber: “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14). Dificilmente se encontra uma definição tão lapidar sobre o significado, assim como da própria crítica, do denominado fetiche imagético. Ou seja, as imagens espetaculares não podem bastar-se por si sós, como se fossem uma espécie de entidade absoluta, mas sim são relações sociais entre pessoas, relações estas mediadas por imagens.

Porém, a denúncia das mediações sociais presentes na tessitura do fetiche imagético também não pode ser autossuficiente a ponto de se desconsiderar a investigação da história de tais mediações, ou seja, das relações humanas que atribuem à imagem tamanho poder de sortilégio. Portanto, é preciso compreender historicamente o modo como tal sedução se desenvolveu, bem como suas atuais características, fato este que implica a necessidade de relacionar o conceito de sociedade do espetáculo com o de indústria cultural.

O conceito de indústria cultural, elaborado por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, cuja maior difusão foi feita pelo livro: *Dialética do esclarecimento*

to: *fragmentos filosóficos* (1986), influenciou decisivamente várias áreas de conhecimento, tais como a filosofia, a psicologia, a sociologia e a pedagogia. Exatamente no apogeu do capitalismo em sua fase monopolista, estes pensadores frankfurtianos criticaram o fetiche da chamada mercadoria cultural, sobretudo em relação aos produtos da indústria cultural cinematográfica hollywoodiana.

Porém, se Adorno criticou veementemente o modo como espectadores dos filmes hollywoodianos reagiam aos estímulos audiovisuais – como se eles fossem cães pavlovianos, ou seja, sem que elaborassem quaisquer pensamentos próprios, haja vista que os produtos da indústria cultural prescreveriam suas reações – o próprio frankfurtiano reconheceu que a determinados filmes tencionariam, justamente pela relação entre forma e conteúdo, a lógica da padronização e da estereotipia da indústria cultural. A título de exemplo, o caráter antifilmico do filme *La notte*, de Antonioni, configurou-lhe a condição de obra artística, principalmente porque, pela mediação da tecnologia fílmica do enquadramento, seria possível que o espectador tivesse o tempo necessário para poder refletir a respeito da expressão vazia do tempo (ADORNO, 1986a, p. 102), expressão esta presente nos olhos não menos vazios dos atores deste filme.

Contudo, o tempo de realização de tal experiência subjetiva já naquela época contrastava com o foco da atenção em objetos animados na tela, cuja velocidade de substituição fazia com que, na maior parte das vezes, o próprio filme como que pensasse pelo espectador. Seguindo essa linha de raciocínio, o poder do fetiche imagético recrudescer concomitantemente ao desenvolvimento da tecnologia de produção dos efeitos audiovisuais. Mas o processo de identificação do espectador com as situações representadas em determinados filmes não poderia ocorrer exclusivamente pela verossimilhança entre o cinema e a vida cotidiana, semelhança esta engendrada pela tecnologia audiovisual já na indústria cultural de meados do século 20. Pois, para que as imagens fílmicas pudessem exercer tamanha sedução, seria necessário que houvesse a reiteração contínua de determinados temas que facilitassem a identificação imediata do consumidor dos produtos da indústria cultural cinematográfica. De acordo com Kracauer: “O que conta não é tanto a popularidade dos filmes estatisticamente mensurada, mas a popularidade de seus temas pictóricos e narrativos. A persistente reiteração desses temas marca-os como projeções externas de desejos internos”. (KRACAUER, 1988, p. 20). Nesse sentido, a indústria cultural reitera continuamente tais temas, mas com novas roupagens, as quais propiciam a ilusão de que se trata de algo absolutamente novo e original. Porém, na verdade, trata-se de temas arcaicos que são ultratecnologicamente revitalizados.

É justamente a produção desta ilusão que nutre o desenvolvimento da ideologia decisiva para a consolidação da indústria cultural: a da personalização. Assim, o filme hollywoodiano que é apresentado como o refúgio do imediatismo

e da vida é, na verdade, mediatizado até a sua raiz pela lógica da padronização e da estereotipia. Atualmente, a produção dessa sensação de felicidade imediata aduz, de certa forma, ao admirável do mundo novo que fora imaginado por Huxley (2007) ao descrever as características do chamado cinema sensível. Conectado com a tela por meio de uma aparelhagem altamente sofisticada, o personagem selvagem era capaz de sentir a pressão em seus lábios do beijo representado pelos atores do filme (HUXLEY, 2007). Talvez não fosse exagerada a assertiva de que o cinema digital nas salas *Imagem Maximum* (IMAX) de tecnologia 3D se aproxima do que Huxley imaginara como cinema sensível. É interessante destacar um determinado produto da indústria cultural globalizada como paradigmático do cinema digital: o filme *Jurassic Park*, dirigido por Steven Spielberg. Fruto da fusão da empresa Matsushita, que já era proprietária das marcas Panasonic, JVC e Technics, com a hollywoodiana MCA/Universal, *Jurassic Park* se torna um marco da indústria cultural global,

[...] pois todos os impressionantes efeitos especiais feitos com computação gráfica foram elaborados pela Silicon Graphics, uma firma que pouco tempo depois, se uniria, seguindo a tendência com a AT&T [...] para formar uma enorme empresa de computação gráfica (DUARTE, 2007, p. 162).

Lançado em 1993, ou seja, no final do milênio, este filme ilustrou, de forma veemente, o significado da afirmação de Kracauer (1988) sobre a revitalização de temas pictóricos por meio da tecnologia cinematográfica.

A revitalização digital do arcaísmo dos tempos jurássicos inaugura uma nova fase em relação à assertiva de Kracauer (1988) de que a indústria cultural filmica se vale da reiteração imagética de determinados eixos temáticos e narrativos. Pois a veracidade das imagens de brontossauros se alimentado de folhas de árvores de vinte metros de altura proporcionava a sensação de que não se tratava de imagens geradas através dos recursos de computação gráfica, mas sim de que eram animais reais que estavam sendo filmados. Inicia-se também um novo momento em relação à capacidade do filme de pensar pelo espectador. Dito em termos benjaminianos, o cinema digital produz a realização de outro momento histórico do inconsciente ótico. Se Benjamin (1978, p. 461) já observara a possibilidade da criação de personagens de sonho coletivo, tal como o camundongo Mickey, por meio dos recursos tecnológicos das câmeras que aceleram, ampliam e miniaturizam as imagens, já em tempos do cinema digital tais imagens parecem não mais *representar* determinados objetos, mas

sim *se tornam* manifestações dos próprios. É como se as relações que se desenvolvem no âmbito do inconsciente ótico pudessem ser efetivamente tocadas, vivenciadas. O fortalecimento do fetiche imagético ocorre concomitantemente ao enfraquecimento da capacidade de elaboração de representações mentais, as quais forneceriam o substrato necessário para a formação de conceitos. Adorno e Horkheimer (1986) já haviam observado, em meados do século 20, o modo como a própria linguagem se transforma num *slogan* propagandístico que define exatamente as características de um determinado produto da indústria cultural, pois

quanto mais completamente a linguagem se absorve na comunicação, quanto mais as palavras se convertem de veículos substanciais de significado em signos destituídos de qualidade, quanto maior a pureza e a transparência com que transmitem o que se quer dizer, mais impenetráveis elas se tornam (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 153).

A absorção da linguagem na comunicação, a ponto de se solapar a capacidade da própria linguagem de expressar uma miríade de significados, já naquele período fora identificada por Adorno e Horkheimer como resultado de uma sociedade cujas relações de produção determinavam a subsunção da cultura na forma da produção e reprodução de *slogans* publicitários imagéticos. E se a publicidade fora caracterizada, por tais pensadores frankfurtianos, como o elixir da vida da indústria cultural, o que se pode asseverar da sociedade na qual a publicidade se transforma no próprio agir comunicativo? Pois atualmente o *slogan* publicitário

se transforma na ação comunicativa por excelência, ele passa a ser equivalente à presença social. Quem não faz propaganda não comunica; é como uma emissora que não emite: praticamente não está *aí*. Fazer propaganda de si próprio torna-se um imperativo da autoconservação (TÜRCKE, 2010, p. 37).

É no contexto social hodierno que se afirma cada vez mais uma espécie de compulsão de emitir eletronicamente a própria imagem. Evidentemente, tal compulsão interna relaciona-se organicamente à pressão externa referente ao imperativo categórico de que, para se autoconservar, é preciso propagandear-se através do uso das redes sociais. Os próprios termos “*Facebook*” e “*YouTube* –

*broadcast yourself*’ podem ser identificados como paradigmas de tal processo compulsivo. O termo *Facebook* alude aos álbuns de fotografias por meio dos quais os alunos da *high school* estadunidense postavam suas fotos no livro da turma que estava prestes a se formar. Atualmente, calcula-se que o número de usuários desta espécie de livro eletrônico, cujos perfis podem ser compartilhados a todo instante, já seja maior do que um bilhão. Já a palavra de ordem do *site* de compartilhamentos de vídeos chamado YouTube expressa literalmente a compulsão/pressão a emitir a própria imagem: “você no vídeo – emita-se”.

A luta titânica que as imagens e comentários postados no Facebook e no YouTube travam entre si para que possam se avultar umas das outras expressa também o desejo de que aqueles que foram responsáveis pelas postagens sejam também mais percebidos que os outros. Nesse sentido, afirma-se uma nova ontologia na sociedade da indústria cultural globalizada: a de que ser significa ser percebido. Porém, a luta para ser percebido implica necessariamente a luta pela percepção, pois

é uma característica específica do sentimento de nulidade da era microeletrônica ser ludibriado em sua própria percepção, assim como em sua emanção. Daí a vontade de sentir a si própria, de se certificar que existe, para sair do vácuo da falta de percepção, de sensação e de sentimento (TÜRCKE, 2010, p. 66).

Quando os corpos propagandeam-se a si próprios por meio de tatuagens, a ponto de este ato não mais ser identificado como algo restrito aos adolescentes, mas sim se espalhar para praticamente todas as idades, as pessoas estão como que dizendo: eis-me aqui! Perceba-me!

Evidentemente, a explosão do uso das tatuagens faz com que as mais destacadas sejam aquelas que mais choquem, tal como no caso dos olhos cujas retinas são irreversivelmente pintadas de vermelho. E tais imagens chocarão até o momento em que outras mais impressionantes as substituam. Mas o bombardeio constante de estímulos audiovisuais também cansa, esgota, anestesia, de modo que o entorpecimento sensorial-cognitivo das pessoas só pode ser combatido por meio da intensificação agressiva de tais estímulos. Assim, assistir a um filme cuja temática versa sobre o sequestro de pessoas não engendra mais tanto prazer sádico. É preciso que o sequestro seja assistido ao vivo, em tempo real. Este é o tempo da *reality-TV*, que oferta aos consumidores novas doses de excitação, de “autenticidade”. E se tais imagens forem degustadas por meio do uso de óculos 3D, então como que se pode “tocar” o sequestrado. Porém,

por maior que seja a sensação de que se está presente em tal acontecimento, são pessoas reais que podem ou não ser assassinadas. Mas, tal como ocorreu no caso da estética audiovisual da guerra do Golfo, o anteparo da tela assegura o distanciamento necessário, a ponto de se desconsiderar que pessoas estavam sendo efetivamente bombardeadas, uma vez que as imagens semelhantes a um jogo de videogame contribuíam para o recrudescimento da dessensibilização (SANTOS, 1993). Estranho paradoxo este que se desenvolve na era da indústria cultural globalizada: quanto mais as imagens são espetacularmente propagandeadas como hiperreais, mais fantasmagorias são produzidas nas formas dos fetiches audiovisuais. O poderio espetacular de tais fetiches ocorre na medida em que o próprio espetáculo é observado como um conjunto de imagens, e não como de fato é: relações sociais mediadas por imagens, tal como Debord (1997) enfatizou. Caso se evite a investigação das relações sociais que determinam o atual modo de produção e reprodução das mercadorias audiovisuais, então se afirma cada vez mais a força da indústria cultural globalizada, por meio da qual o “simbólico é canibalizado pelo real” (LASH; LURY, 2007, p. 180).

### **A autoridade pedagógica, o panóptico atemporal os novos corpos (in)dóceis**

De fato, a canibalização da esfera simbólica pelo real ocorre no contexto de hegemonia da indústria cultural globalizada. Para Lash e Lury (2007), também a indústria cultural global opera, por meio de seus produtos, com simulações do real, principalmente por meio da tecnologia digital, mas se trata de uma simulação na qual a esfera simbólica tende a se esfacelar, de tal modo que prevalece a chamada hiperrealidade. Ao invés de a esfera simbólica proporcionar a elaboração de uma miríade de significados, a força bruta da simbologia, decorrente da produção e reprodução dos atuais estímulos audiovisuais, impinge *um* determinado significado. Assim, a própria significação deixa de ser hermenêutica para se tornar cada vez mais operacional, de tal modo que o significado dificilmente se consubstancia com a interpretação, “mas sim com o próprio fazer, com o impacto” (LASH; LURY, 2007, p. 12).

É na sociedade da universalização das telas e *displays* que a hiperrealidade das imagens é consequência da produção de estímulos audiovisuais que precisam chocar cada vez mais para que possam ser consumidos em detrimento de outros. E quando as pessoas são transformadas em fantasmagorias audiovisuais, então também elas precisam emitir-se por meio de características espetacularmente

impactantes para que possam se autoconservar: elas devem cada vez mais se autopropagandar. Não só as pessoas, como também as próprias instituições, inclusive as escolares, justificam a instalação de câmeras em todos os seus espaços por meio da racionalização reificada de que a tecnologia deve ter a autosuficiência necessária para prevalecer sobre a dimensão pedagógica. Foi isto que ocorreu no mês de setembro de 2012, na escola Rio Branco, localizada na cidade de São Paulo, onde 107 alunos do terceiro ano do ensino médio foram suspensos por um dia das atividades escolares, pois não concordaram com a instalação de câmeras nas salas de aula. A diretora da escola justificou a instalação de tais equipamentos da seguinte forma: “A presença de câmeras já é uma realidade em diversas instituições, inclusive nas escolares. Estou agregando mais uma tecnologia ao nosso trabalho” (LIMA, 2012).

A suspensão destes alunos provoca a reflexão sobre o atual significado da relação professor-aluno na chamada sociedade do espetáculo. Sabe-se que os conflitos entre professores e alunos existem desde os primórdios de tais relações, assim como as medidas punitivas decorrentes da identificação de atos de indisciplina por parte dos alunos. Na Roma antiga, os educadores puniam seus discípulos com chicotadas caso houvesse alguma razão que os motivassem a fazê-lo, tal como o desleixo dos alunos em memorizar determinado conteúdo. Já nas escolas alemãs do século 18, os alunos que não soubessem responder às questões de seus professores eram obrigados a colocar um chapéu de asno e serem humilhados pelos outros alunos com a permissão do professor (GRUSCHKA, 1994). Com efeito, a busca incessante pela internalização da disciplina por parte dos educandos, por meio das punições de ordem física ou psicológica, se fundamentou no desejo do educador de que a vigilância externa, ao ser devidamente internalizada, possibilitasse a produção e reprodução de corpos e mentes dóceis, para fazer uso de uma expressão de Foucault presente em seu livro *Vigiar e Punir* (2001). O mesmo Foucault que, ao recorrer ao panóptico de Bentham, ou seja, a uma espécie de torre que disponibilizaria ao guarda uma visão total dos presos encarcerados numa construção em forma de anel, provoca a reflexão sobre o significado de uma educação vigiada na sociedade do espetáculo.

É interessante destacar o modo como Foucault (2001), já no primeiro capítulo de *Vigiar e Punir*, cujo título é: “O corpo dos condenados”, retrata, na Paris de 1757, o martírio do condenado Damiens, cujo corpo foi espetacularmente destruído. A mão com a qual cometera o suposto parricídio foi queimada com fogo de enxofre. Logo em seguida, ele foi desmembrado por quatro cavalos e queimado, sendo que suas cinzas foram “lançadas ao vento” (p. 9). Após a descrição do suplício de Damiens, Foucault (2001) destaca os artigos que compuseram as regras de convívio dos membros da “Casa dos jovens detentos em Paris”: há uma descrição pormenorizada das tarefas de tais detentos,

as quais são espacial e temporalmente divididas no trabalho, na escola e nas orações. De acordo com Foucault (2001), apenas 30 anos separam o martírio de Damians das atividades de tais detentos, mas há uma nítida transformação na denominada economia do castigo. Tal transformação expressa o novo espírito do tempo, no qual a punição “deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro” (p. 13).

O carrasco que pune de forma explícita é gradativamente substituído pelo exército de técnicos, tais como os guardas, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos e... os educadores. São eles que representarão, no dizer de Foucault (2001), o desejo de que as punições adquiram uma conotação incorpórea, pois “não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (p. 18).

Esse redirecionamento das práticas punitivas encontra na escola um terreno fértil para poder vicejar, pois se tem como principal objetivo a produção de corpos discentes obedientes e úteis. São tempos disciplinares, nos quais a própria disciplina é identificada como métodos que “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2001, p. 118). No âmbito escolar, a afirmação da disciplina como método técnico-operacional não se fundamentava exclusivamente na punição física dos alunos. Mas, para que suas almas e corações fossem conquistados, seria imprescindível a existência da figura do professor como modelo de autoridade pedagógica. Mesmo que os alunos tivessem que sofrer em relação ao aprendizado dos conteúdos, havia a promessa de que eles futuramente seriam recompensados pela aquisição dos pressupostos da chamada formação cultural. Para que isto ocorresse, o professor exerceria um papel decisivo na condição de autoridade pedagógica.

De acordo com a proposta defendida por Johann Friedrich Herbart (1776-1841), o professor se considerava – e era considerado por seus alunos – como aquele que detinha o poder de, por meio do exercício de sua autoridade, antecipar ao alunado os “objetivos do homem futuro” (HERBART, 2003, p. 43). Ou seja, para que a disciplina fosse internalizada pelos alunos, a ponto de, conforme o raciocínio de Foucault, se transformar em método, o professor exerceria a função de modelo pedagógico, ao “afirmar a superioridade sobre as crianças de um modo que tornasse sensível uma força formativa” (HERBART, 2003, p. 188). Sabe-se que Herbart foi um dos principais representantes da chamada pedagogia humanista tradicional, cujos pressupostos epistemológicos educacionais referendaram

a importância do professor como figura central em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Também é de conhecimento geral que John Dewey (1859-1952), um dos principais nomes da denominada pedagogia humanista moderna, asseverou a importância de que os interesses dos alunos fossem considerados pelos educadores durante a trajetória do processo educacional/formativo. Para Dewey (1978), o professor deveria facilitar o processo de reconstrução e reorganização de tais experiências dos alunos e não simplesmente impô-las de acordo com suas perspectivas. Ainda que se possam observar destaques diferentes em relação ao papel do professor, há que se considerar que Herbart e Dewey reconheceram a importância de sua autoridade no trato com os alunos.

Historicamente, se as práticas punitivas tanto físicas quanto psicológicas permearam os vínculos existentes entre professores e alunos, há que se observar também a presença da confiança e do respeito como alicerces das ambivalentes relações estabelecidas entre ambos. Mas o que se pode esperar do professor e dos alunos na escola da visibilidade total? Provavelmente, ambos pensariam duas ou mais vezes sobre quais os papéis que deveriam representar diante dos olhos da direção da escola e, possivelmente, dos pais dos alunos. Ou seja, suas imagens, capturadas pelas câmeras, seriam mais apropriadas que quaisquer atos de espontaneidade passíveis de serem engendrados de tal relação. Se a resolução dos conflitos entre professores e alunos também se fundamentou no respeito derivado da troca de olhares entre ambos, o que ocorre quando os olhos das câmeras são mais valorizados que os dos mestres? E quando os professores e alunos transformam-se em imagens espetaculares de si próprios?

De certa forma, o caso do colégio Rio Branco revitaliza ultratecnologicamente o jogo de cena entre professores e alunos que Theodor W. Adorno enfatizou em seus tempos de aluno de *Gymnasium*, o equivalente ao nosso ensino médio. Para Adorno,

[...] toda pressão estimula uma contrapressão e o aluno se torna desperto para a resistência [...] Num primeiro momento, o ódio se faz presente em sua forma mais primitiva, ou seja, na resistência simples e imediata diante das influências externas e sobejamente mais fortes. Depois prevalecem outras de suas derivações, tais como a inveja, o rancor e, principalmente, o impulso para a representação, para um jogo de cena (ADORNO, 1986b, p. 723).

Assim, na sociedade do espetáculo, os alunos e os professores também representam caricaturas de si próprios, mas com a diferença de que há sempre

uma plateia de espectadores formada pelos gestores educacionais, pelos pais dos alunos ou quem quer que seja. O aspecto a se ressaltar neste caso é que os cento e sete alunos não aceitaram passivamente tal situação e se rebelaram contra a direção da escola, a mesma direção que desistiu da ideia de instalar as câmeras, ao menos temporariamente. Talvez a própria direção da escola não se ateu para a gravidade da situação, pois as imagens caso fossem gravadas não seriam mais apagadas, pois poderiam ser reproduzidas por qualquer pessoa, por meio do uso dos mais variados aparelhos eletrônicos.

Porém, é justamente dessa forma que o panóptico escolar desenvolve outra particularidade em relação às formas de controle denunciadas por Foucault (2007) e já presentes nas instituições escolares lassalistas da França do século 18. De acordo com a sociologia da educação, os elementos que compõem a estrutura do chamado currículo oculto sempre estiveram presentes nas salas de aula (APPLE, 2006). Com efeito, não só os elementos objetivos, como também os subjetivos, determinaram o modo como se desenvolveu o processo de ensino e aprendizagem. Há muito já se sabe que alunos humilhados por professores, por meio de comentários sarcásticos, dificilmente tiveram êxito em se concentrar no aprendizado dos conteúdos das matérias estudadas. Trata-se, portanto, de uma ilusão, que muitas vezes assume ares de justificativa ideológica, a atitude do professor que afirma lidar exclusivamente com conteúdos objetivos no transcorrer das relações estabelecidas com seus alunos. Justamente os aspectos subjetivos, os quais muitas vezes não foram facilmente identificáveis, adquiriram relevância central na produção e reprodução da relação pedagógica. Todavia, o denominado currículo oculto parece se arrefecer na sociedade cujas relações pedagógicas também se espetacularizam, fato este que origina implicações centrais nas relações erigidas entre professores e alunos.

Na atual sociedade, o panóptico adquire um acento atemporal, de tal maneira que também as relações entre professores e alunos modificam-se de forma decisiva. Os comentários e imagens que os alunos postam de seus professores nas redes sociais não mais serão deletados (SCHÖNBERGER, 2009), mesmo que os professores obtenham o direito na justiça de tirá-los dos sítios de relacionamento tais como o Facebook e o Orkut. E se tais comentários amealham tamanha visibilidade que lhes conferem o poder de transformar na própria verdade, então as sentenças açodadas sobre os professores são justificadas pelos representantes das instituições como absolutamente necessárias, pois precisam manifestar-se numa velocidade compatível com a *online*. Foi isso que aconteceu em agosto de 2012 quando um professor foi demitido, ainda em caráter temporário, pela Secretaria de Educação de Florianópolis, pois fora denunciado como um professor que não controlava seus alunos na página do Facebook de uma aluna, página esta ironicamente intitulada: “Diário de Classe: a verdade...”. Foram

os mais de 500.000 “amigos” que legitimaram a conclusão da aluna de que se tratava de um professor ruim. O rótulo que lhe foi atribuído o acompanhará indefinidamente, sendo este um exemplo de objetivação do panóptico atemporal que amplifica seu poder na sociedade cujas redes sociais tendem a revitalizar incomensuravelmente o controle da produção e disseminação das informações.

Para que possa ter uma ideia da dimensão de tal controle, em dezembro de 2009 o Google passou a usar 57 “sinalizadores”, os quais permitem fazer “[...] todo tipo de coisa, como o lugar de onde o usuário estava conectado, que navegador estava usando e os termos que já havia pesquisado” (PARISER, 2012, p. 7). Assim, as informações obtidas são vendidas pelo Google às agências de quaisquer produtos, de tal modo que são montados perfis “personalizados” dos usuários de tais redes sociais. Na atualidade da indústria cultural globalizada, a internet potencializa indefinidamente a realização da ideologia da personalização. É nesse contexto de vigilância e controle universais que também as relações pedagógicas se inserem, a ponto de a autoridade da câmera tornar-se mais relevante e desejável que a do professor.

Assim, é a produção da incorporalidade imagética que determina a punição corpórea dos alunos e professores, cujas tensões e ambivalências cognitivo-afetivas são “solucionadas” por meio da representação operacional de papéis captados pelas câmeras instaladas nas salas de aula. Seus corpos são como que aprisionados em fantasmagorias audiovisuais; eles se tornam fetiches audiovisuais de si próprios, de tal modo que, na sociedade do espetáculo, não se vigia para depois punir: a própria vigilância já é punição. Tal como no *cogito* cartesiano – cuja expressão “penso, logo existo” pode fornecer a falsa impressão de que primeiro penso para depois existir, pois, para Descartes (1973), o pensamento já é a própria existência –, a vigilância espetacular é prática punitiva. A punição incorpórea, destacada por Foucault em seu *Vigiar e Punir*, se metamorfoseia, na sociedade do espetáculo, na incorporalidade das imagens gravadas pelas câmeras, na medida em que os resignados professores e alunos cada vez mais se afastam da relação com a esfera simbólica para, panopticamente, se aproximarem da sedutora hiperrealidade das imagens digitais.

## Conclusão

Mas a resignação nunca é absoluta. O caso Rio Branco se torna paradigmático tanto pela possível intervenção das câmeras nas relações estabelecidas entre professores e alunos quanto pela reação que foi produzida. Tal como se

pôde observar, na sociedade do espetáculo os próprios agentes educacionais podem se metamorfosear em imagens-fetichê, haja vista que a imposição da disciplina por meio das câmeras opera com a seguinte lógica: a vigilância por meio de tais aparelhos produz efeitos bem mais rápidos do que o trabalho pedagógico de reflexão, paciência, contestação e respeito entre professores e alunos. Assim, evita-se a relação dialógica, que é o lastro da disciplina gradativamente assimilada. Mas será que a “autenticidade” das imagens captadas de tais agentes educacionais é mesmo efetiva? Será que os professores e alunos não representariam papéis esperados diante das câmeras instaladas nas salas de aula, de modo que assim pudessem ser bem vistos pelos diretores e pelos pais?

Na verdade, o arrefecimento da autoridade pedagógica e o recrudescimento da autoridade tecnológica das câmeras se desenvolvem na sociedade na qual fazer propaganda de si próprio se torna uma premissa de autoconservação. Evidentemente, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação pode propiciar o contato com determinadas informações numa velocidade bem próxima à do pensamento. Mas o problema real é quando este mesmo pensamento é solapado frente ao fascínio que os estímulos audiovisuais exercem, a ponto de não mais representarem uma verdade possível, mas sim se transformarem nela própria. No exemplo da aluna responsável pela criação do “Diário de classe: a verdade...”, seus protestos contra a precariedade das condições físicas do prédio de sua escola foram imediatamente ouvidos, assim como também foi instantânea a reação da direção de providenciar o conserto de portas e janelas quebradas. Já em relação ao caso Rio Branco, as próprias redes sociais foram utilizadas para propagar a crítica à instalação das câmeras nas salas de aula. Há, portanto, que se reconhecer a relevância de não se identificar as tecnologias de informação e comunicação como fetichês, mas sim como produtos das mediações humanas que configuram não só sua forma, como também seu conteúdo.

Frente a este quadro, coloca-se um desafio fundamental à dimensão pedagógica: fazer com que a esfera simbólica seja tecnologicamente revitalizada entre os agentes educacionais, de tal forma que o simbólico não seja canibalizado pelo real imagético também nas salas de aula. Para tanto, a lembrança das informações precisa se converter qualitativamente em memória, o que implica fazer com que os *links*, as ligações, forneçam o lastro necessário para o engendramento de relações que produzam conceitos. A memória digital, como produção humana que é, precisa ser utilizada para açular a capacidade mnemônica de relacionar o presente com o passado, para que novas perspectivas de futuro se tornem projetos realizáveis.

Mas o que se observa a cada dia que passa é que o canibalismo da esfera simbólica pedagógica se impõe na medida em que as ligações feitas entre as

informações coletadas permanecem absolutamente superficiais. Na sociedade do panóptico atemporal, na qual é possível lembrar-se de tudo e a qualquer momento, novas formas de esquecimento são desenvolvidas. E isso acontece porque a capacidade de concentração se fixa superficialmente nessas mesmas informações, de tal modo que não ocorre o tempo necessário para que haja relações mais aprofundadas entre os dados obtidos. Assim, a capacidade de concentração tende a se pulverizar tão logo novos *links* remetam-na ao contato com outros estímulos audiovisuais mais chocantes que os anteriores.

De fato, impressiona a velocidade com a qual as informações são associadas umas às outras na forma de *links* contínuos. Mas é preciso reconhecer que tais ligações não são necessariamente relações. Se tais relações conservassem transformadas as ligações que as nutrem, seria então possível fazer com que novos conceitos fossem desenvolvidos. Para que isso ocorra, torna-se imprescindível a reconfiguração identitária do professor enquanto autoridade pedagógica que medeia o processo de elaboração de relações concernentes às informações que são obtidas *online*. Quanto aos alunos do colégio Rio Branco, talvez eles não tenham tido consciência nem da amplitude tampouco da importância de suas reações à instalação das câmeras e ao próprio panóptico atemporal. Esta atitude pode sim ser identificada como resistência à sedução das imagens hiperreais, as quais atualmente parecem confirmar, de forma espetacular, sua hegemonia sobre as imagens conceituais dentro e fora dos ambientes escolares. Mas, desta vez, eles não sorriram diante da perspectiva de serem filmados.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Zur Psychologie des Verhältnisses von Lehrer und Schüler. In: \_\_\_\_\_. *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986b.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural. In: Cohn, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986a. (Coleção Grandes cientistas sociais).

\_\_\_\_\_. *Mínima moralia*. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, W. Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit – Erste Fassung. In: \_\_\_\_\_. *Gesammelte Schriften*, Band I-2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1978.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESCARTES, R. *Meditações*. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).

DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUARTE, R. *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRUSCHKA, A. *Bürgerliche Kälte und Pädagogik: Moral on Gesellschaft und Erziehung*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1994.

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

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

KRACAUER, S. *De Caligari a Hitler: uma história psicológica do cinema alemão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LASH, S.; LURY, C. *Cultural global industry*. Cambridge: Polity, 2007.

LIMA, L. Rio branco suspende 107 alunos após protesto contra câmeras em sala de aula. *Estadão.com.br*, 25 set. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,rio-branco-suspende-107-alunos-apos-protesto-contras-cameras-em-sala-de-aula-,935669,0.htm>>. Acesso em: 28/9/2012.

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

SANTOS, L. G. dos. A televisão e a guerra do golfo. In: PARENTE, A. (Org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. São Paulo: 34, 1993.

SCHÖNBERGER, V. M. *Delete: the virtue of forgetting in the digital age*. Princeton: Princeton University, 2009.

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

Texto recebido em 25 de setembro de 2013.

Texto aceito em 07 de outubro de 2013.