

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JULIANA ROSSI DUCI

METAMORFOSES DA AUTORIDADE:
do professor ao algoritmo



ARARAQUARA – S.P.
2019

JULIANA ROSSI DUCI

METAMORFOSES DA AUTORIDADE: do professor ao algoritmo

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2019

Duci, Juliana Rossi
Metamorfoses da Autoridade: do professor ao
algoritmo / Juliana Rossi Duci – 2019
276 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

1. Autoridade. 2. Docência. 3. Moodle. 4. TDIC. 5.
Racionalidade tecnológica. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JULIANA ROSSI DUCI

METAMORFOSES DA AUTORIDADE: do professor ao algoritmo

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 27/08/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Livre-Docente Luiz Antônio C. Nabuco Lastória
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dr. Livre-Docente Sérgio Ferreira do Amaral
UNICAMP – Faculdade de Educação.

Membro Titular: Prof. Dr. Titular Mateu Cabot Ramis
Universitat de les Illes Balears (Espanha – Palma de Mallorca).

Membro Titular: Prof. Dr. Titular Antônio Álvaro Soares Zuin
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos.

Membro Titular: Prof. Dr. Daniel Riberio Silva Mill
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A todos que não tiveram a possibilidade de fechar esse ciclo do trabalho intelectual ou que não puderam
compartilhar comigo este momento

In Memoriam

Alexandre Fasanella

Fernanda Cristina de Carvalho Mello

Siumara Silveira Melo Quintella

Àquele que num ato de coragem e perseverança permaneceu e agora pode partilhar comigo esta conquista.

Para você, pai

E para aquela que fez o possível e o impossível para que eu pudesse viver esse momento.

Para você, mãe.

AGRADECIMENTOS

À banca de Qualificação e Defesa pela disponibilidade e contribuição para com meu trabalho. Agradeço nominalmente aos professores Sérgio Ferreira do Amaral, Daniel Ribeiro Silva Mill, Antônio S. A Zuin, Ari Fernando Maia por terem participado desse meu percurso formativo e permitido meu contato com suas produções e pensamentos de modo a construir de maneira mais sólida minha formação.

Em especial gostaria de agradecer ao professor Mateu Cabot Ramis, da Universitat de les Illes Balears pelo apoio durante minha estadia no Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPES) e também pela generosidade em estar presente em minha defesa. Sou grata pela acolhida, pela oportunidade e por todas as orientações que inspiraram os caminhos da pesquisa.

É necessário agradecer ao professor Pablo Frau Buron pelas “charlas” na varanda de seu piso. Obrigada por ter feito com que a minha estadia em Palma de Mallorca/ES, ao som de seu piano, fosse a mais agradável possível.

Não poderia deixar de expressar minha gratidão, admiração, respeito e amizade pelo meu orientador, profº Drº Luiz A. Calmon Nabuco Lastória. Desde 2011 estabelecemos uma parceria de estudos e projetos que culminaram na realização de um projeto de vida pessoal que jamais poderia imaginar ser possível. Sou muito grata por todas as oportunidades dadas, por todas as orientações que reiteradamente apontaram para a seriedade e comprometimento para com o pensamento crítico, assim como agradeço todas as correções e sugestões que, definitivamente, contribuíram para que eu pensasse o meu próprio pensamento.

Não posso deixar de agradecer ao Grupo de Estudos e Pesquisas *Teoria Crítica: Tecnologia, Cultura e Formação (CNPq)* por todos os momentos de discussão, aprendizado e reflexão. Agradeço a todos os membros do grupo, os que já passaram e os que ainda permanecem pela grande parceria intelectual e produtiva.

Ao longo deste percurso muitos colegas se fizeram presente dentro e fora da sala de aula, contribuindo para com a minha formação e ao mesmo tempo me apoiando em momentos de dificuldades, agradeço a todos!

Sou muito grata aos amigos da vida que acreditaram nesse longo trajeto, da escola ao Doutorado, sempre disponíveis em escutar minhas descobertas, inseguranças, indignações, meus desabafos e dúvidas. A lista de nomes é grande. E isso me deixa feliz, mas ao mesmo tempo enrascada, pois não há espaço suficiente para nomear todos, porém vocês que desde a escola partilham dos meus sonhos, vocês que desde a graduação acompanham minha trajetória, e vocês que compartilham aquele churrasco, sabem quem são, então: obrigada!

E, por fim, mas não com menos importância, gostaria de agradecer à minha família! Meus pais e minha irmã que nunca duvidaram do meu potencial e respeitaram minhas escolhas, me dando segurança e confiança para persistir nesta jornada.

Ao meu companheiro de vida, Marcos Vieira da Silva, que sempre apoiou minhas decisões e me deu todas as condições para que meus sonhos pudessem ser conquistados, Obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

“Os professores não reproduzem simplesmente de um modo receptivo algo já estabelecido, mas a sua função de mediadores, um pouco socialmente suspeita como todas as atividades em circulação, atrai para si uma parte da aversão geral. Max Scheler disse certa feita que só atuou pedagogicamente porque nunca tratou seus estudantes de maneira pedagógica. Se me permitem a observação pessoal, a minha própria experiência confirma inteiramente este ponto de vista. Ao que tudo indica, o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer. (...)

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (...)

Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola.

Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo”.

Theodor W. Adorno “Tabus acerca do magistério” (1995, p.104 e p.117)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a noção de autoridade pedagógica docente e sua metamorfose última reconfigurada pelos aparatos audiovisuais tecnológicos digitais. A partir do suporte teórico da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade e do debate sobre a racionalidade contemporânea em suas determinações técnico-mercadológicas, procurou-se analisar com base na bibliografia especializada as mutações objetivas e estruturais sofridas pela noção de autoridade nos âmbitos histórico, social e educacional. Para corroborar empiricamente com esta investigação servimo-nos da *hermenêutica objetiva* para interpretarmos o significado embutido na plataforma de aprendizagem *online* Moodle - suporte dos processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais. Este caso se configura como exemplar representante da racionalidade contemporânea ao expressá-la em sua lógica algorítmica. Os resultados indicaram que, tendencialmente, o deslocamento da autoridade pedagógica docente ocorre devido a incorporação da lógica algorítmica aos aparatos tecnológicos audiovisuais digitais na atuação profissional. Tal conformação do processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da prática docente, acaba por não realizar suas pretensões por ser submetida às condições de heteronomia e dominação, as quais, em primeiro plano, busca superar.

Palavras – chave: Autoridade. Docência. Moodle. TDIC. Racionalidade tecnológica.

ABSTRACT

This research investigates the notion of teaching pedagogical authority and its ultimate metamorphosis reconfigured by digital technological audiovisual devices. Based on the theoretical support of the first generation of the Critical Theory of Society and the debate on contemporary rationality in its technical-market determinations, we tried to analyze based on the specialized bibliography the objective and structural mutations suffered by the notion of authority in the historical, social and educational. To empirically corroborate this research, we use objective hermeneutics to interpret the meaning embedded in the online learning platform Moodle; support of teaching and learning processes mediated by digital technologies. This case is configured as an exemplary case representative of contemporary rationality by expressing it in its algorithmic logic. The results allowed to indicate that, tendentially, the displacement of teaching pedagogical authority occurs due to the incorporation of digital audiovisual technological devices in the professional performance. This confirmation of the teaching and learning process, within the scope of the teaching practice, ends up not fulfilling its pretensions to be submitted to the conditions of heteronomy and domination, which, in the first place, seeks to overcome.

Keywords: Authority. Teaching. Moodle. TDIC. Technological Rationality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Logotipo Moodle	177
Figura 2	Filosofia Moodle	179
Figura 3	Conectado e Separado	183
Figura 4	Pedagogia Moodle	186
Figura 5	Definição de Pedagogia	188
Figura 6	Moodle em três parágrafos curtos	191
Figura 7	Construcionismo Social como referente	195
Figura 8	Como o Moodle tenta dar suporte a uma visão Social Construcionista	195
Figura 9	Todos nós somos professores em potencial, bem como alunos – em um ambiente colaborativo real, somos ambos	197
Figura 10	Característica do Moodle como um ambiente verdadeiramente colaborativo	199
Figura 11	Nós aprendemos particularmente bem do ato de criar ou expressar alguma coisa para que os outros vejam.	202
Figura 12	Nós aprendemos muito apenas observando a atividade de nossos pares	207
Figura 13	Ilustração do <i>link</i> dos participantes e do bloco de navegação para obter as informações dos usuários	209
Figura 14	Ao compreender os contextos dos outros, podemos ensinar de uma forma mais transformadora (construtivismo)	212
Figura 15	Um ambiente de aprendizado precisa ser flexível e adaptável, para que possa responder rapidamente às necessidades dos participantes dentro dele	215
Figura 16	Acesso à plataforma Moodle em versão Demo – escolha de “papel”	225
Figura 17	Acesso à “ <i>Mount Orange School</i> ” como “ <i>teacher</i> ”	225
Figura 18	Indicação das possibilidades de “customização da página” no “painel de controle”	226
Figura 19	Possibilidades de edição das “atividades e recursos”	226
Figura 20	Lista em “ordem alfabética” das atividades disponíveis	227

Figura 21	Lista em ordem alfabética dos recursos	227
Figura 22	<i>Slogan Moodle: “empoderando educadores para melhorar nosso mundo”</i>	232
Figura 23	“O mestre e a criança” de 1705	235
Figura 24	Representação do educador no Moodle	236
Figura 25	Maria e suas ações no Moodle	237
Figura 26	Relação usuários e <i>software</i> Moodle	238
Figura 27	<i>“Titus at his desk”</i>	239
Figura 28	Atividades e recursos Moodle	241
Figura 29 A	Maria “servindo a questão de aprendizagem	242
Figura 29 B	Atividade “Questionário” “servida” por Maria	242
Figura 30	Fantasia de onipotência Moodle	244
Figura 31	O Moodle é o mundo!	245
Figura 32	Moodle: <i>empowering educators to improve our world</i>	246

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
PARTE 1	
2. As mutações da noção de autoridade na tradição ocidental	26
2.1 A Antiguidade Clássica e as origens da noção de Autoridade	28
2.1.1 <i>Os gregos: Ethos e Tradetio</i>	29
2.1.2 <i>Os romanos: Auctoritas e Potestas</i>	35
2.2 Autoridade na Idade Média	40
2.3 Autoridade na Modernidade	44
2.3.1 <i>Uma visada psicossocial: Lei paterna e suas implicações</i>	53
2.4 A complexificação do pensamento racional moderno e a noção de autoridade	64
3. Autoridade e Educação: um conflito necessário	75
3.1 Autoridade do mestre na Antiguidade Clássica	76
3.2 A Idade Média e a relação da Igreja com a autoridade pedagógica	83
3.3A Reforma Protestante e a modificação da relação com a autoridade pedagógica	88
3.4 Modernidade: a promessa da razão	91
3.5 Pretensões não realizadas	109
4. Autoridade do mestre algoritmo	118
4.1 O <i>software</i> no comando: a lógica ubíqua dos dados	123
4.2 O imperativo do gozo: indivíduo flexível e a autoridade descentrada	138
4.3 A autoridade pedagógica e seus (des)caminhos no contemporâneo	147
4.3.1 <i>A metamorfose da autoridade pedagógica docente</i>	155
PARTE 2	
5. Metodologia: a hermenêutica objetiva e o sentido latente dos casos	166
5.1 Princípios e procedimentos da Hermenêutica Objetiva	168
5.2 A plataforma de aprendizagem: a Filosofia e a Pedagogia Moodle	176
6. Novos suportes emergem como ancoradouros da autoridade pedagógica docente	224
6.1 A máquina de aprendizagem Moodle: as ferramentas e suas pretensões	224
6.2 Moodle: uma fantasia de onipotência	232
CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
REFERÊNCIA	265
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	276

1. INTRODUÇÃO

As relações entre educação e tecnologia representam campo fértil no debate contemporâneo há pelo menos quatro décadas. A fim de contribuir e avançar neste cenário a pesquisa que aqui se apresenta expõe a noção de autoridade pedagógica docente e seu deslocamento tendencial aos aparatos audiovisuais tecnológicos digitais cada vez mais presentes no processo de ensino e aprendizagem. A investigação está estruturada em termos de configurar as mutações objetivas da noção de autoridade até o seu mais recente estágio no contemporâneo, cuja racionalidade expressa pela lógica da tecnologia informática manifesta a construção de aparatos tecnodigitais, tais como plataformas de aprendizagem *online* (ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA), comprometendo a autoridade pedagógica docente, o que pode significar o oposto do pretendido em suas finalidades propagadas.

Este trabalho buscou dar continuidade à investigação realizada no Mestrado em Educação Escolar (2014)¹, ocasião em que discutimos os prejuízos formativos provocados por uma intensificação da semiformação, categoria retirada dos estudos de Theodor W. Adorno sobre a necrose da *Bildung* (formação). Os resultados² daquela pesquisa provocaram uma indagação central: há um tendencial deslocamento da autoridade pedagógica docente para outros suportes e mediações tecnológicas digitais audiovisuais? Tal hipótese se configurou na medida em que, dentre os materiais investigados naquela pesquisa (AVA, vídeo aulas, caderno de formação e atividades de estudo), outras questões foram suscitadas: o que caracteriza a autoridade pedagógica docente sob as determinações da tecnologia audiovisual digital? Ela permanece a mesma ou se modifica?

A partir de tais questionamentos remanescentes definiu-se o assunto e tema para esta pesquisa, qual seja: a autoridade pedagógica docente em plataformas de aprendizagem *online* (Ambientes Virtuais de Aprendizagem). Com a hipótese e assunto

¹ DUCI, Juliana Rossi. **Prejuízos Educacionais**: a semiformação intensificada, 2014, 119f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115776>>.

² De modo geral a investigação realizada deu conta de apontar que a modalidade à distância corrobora com a manutenção de processos semiformativos, pois ao lançar mão dos meios mais bem-acabados da indústria cultural, tais como os aparatos midiáticos e tecnológicos, como o rádio, a televisão, a internet e o computador, contribui para que o nosso sensorio e a nossa percepção continuem cada vez mais dependentes dos suportes que reforçam a ilusão da liberdade. Ilusão que culmina na obstrução de qualquer pensamento próprio, autônomo, na medida em que o produto consumido já prescreve as reações e “toda ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 113).

definidos, um refinamento dos objetivos e do caso da pesquisa foram expressos pelos seguintes aspectos, respectivamente: compreensão crítica da noção de autoridade presente na tradição Ocidental (enfocando a investigação no campo educacional); as configurações provocadas por tal deslocamento, especificamente, no que tange à metamorfose da autoridade pedagógica docente e a justificação da escolha do caso AVA/Moodle enquanto checagem da racionalidade contemporânea sob a lógica algorítmica que conforma a indagação sobre o tendencial deslocamento da autoridade pedagógica docente para outros suportes tecnológicos digitais.

Com base na concepção dialética os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram orientados na medida de não serem “mero esquema para classificar de acordo com uma ordem” (Adorno, 2008, p. 213), mas sim, mediante uma análise imanente que supõe a apreensão do sentido interno e do desvelamento das contradições inerentes ao objeto em questão.

Deste modo, aliada à objetividade das mutações da noção de autoridade, o caso escolhido se justifica, pois para além da atuação da pesquisadora como tutora³ presencial e *online* e mediadora em modalidades de ensino a distância (em instituições públicas e particulares) cuja plataforma de aprendizagem *online* Moodle foi utilizada em diversos momentos, este *software* de código livre configura-se desde 2015 como a mais popular plataforma de aprendizagem *online* do mundo⁴, confirmando sua relevância enquanto expressão da racionalidade tecnológica contemporânea incorporada ao campo educacional.

A apresentação inicial e objetiva do tema, objetivos e caso da pesquisa nos permite agora, de modo introdutório, explicar os campos da Filosofia, da História, da Sociologia, da Ciência da Educação e da Economia Política que subsidiaram nossos estudos e são suporte para os encaminhamentos teórico-metodológicos que amparam a estrutura de nosso argumento em termos de configurar o mais recente estágio da noção de autoridade no contemporâneo que implica o deslocamento da autoridade pedagógica docente para as plataformas digitais determinadas pela lógica da tecnologia algorítmica.

³ De abril de 2008 até junho de 2016 atuei como mediadora, tutora e formadora em cursos de ensino a distância (em universidades públicas e particulares) no campo da Licenciatura e da Engenharia.

⁴ Com mais de 142 milhões de usuários registrados e presente em 222 territórios ao redor do mundo, sendo o Brasil o quarto país com mais registros, atrás apenas de México, Espanha e EUA. De acordo com o site oficial Moodle o Brasil possui mais de 5.179 registros. Disponível em <<https://moodle.com/>> Acessado em outubro de 2018. O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), maior programa federal de educação a distância do país utiliza a plataforma Moodle em seu processo de ensino e aprendizagem. As universidades públicas e estaduais também recorrem a plataforma Moodle como suporte para a mediação de educação a distância (UNESP, USP e UNICAMP).

Conforme os *Padrões de Competência em TIC para Professores (ICT-CST)*⁵ da UNESCO (2009), responder aos desafios da educação num contexto de sociedade flexível e inovadora requer uma formação e capacitação docente cuja meta seja a de contribuir para o preparo de alunos competentes no manuseio de diferentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)⁶. Tais diretrizes possuem grande repercussão nas mais variadas políticas educacionais em nosso país⁷, o que nos permite inferir que esta seja uma tendência basilar para o processo formativo vigente; e, concomitantemente, uma referência objetiva para pensarmos o sentido da autoridade pedagógica docente⁸ nos processos educativos, sobretudo em plataformas de aprendizagem direcionadas pelas TDIC. Tal tendência ilustra nossa suspeita de que novos suportes emergem como ancoradouros da autoridade (não declarada) em meio à cultura contemporânea.

Podemos destacar que uma característica da cultura contemporânea é expressa pela compulsão generalizada à comunicação e sua consequente relação com a arbitrariedade tecnológica, elementos esses que também dão suporte às características do cenário educacional na atualidade. Vivemos em uma sociedade cuja lógica da gestão eficiente está entranhada e acabamos por não perceber a violenta demanda a qual somos submetidos na incessante busca por pertencer e sobreviver, de modo integrado e adaptado, a essa realidade.

É brutal o cotidiano significar que não basta realizar todos os cursos, capacitações e aperfeiçoamentos para estar apto, integrado e, assim, concorrer no mercado de trabalho e estar ajustado ao que se espera. O imperativo da racionalidade contemporânea é

⁵ “A meta do projeto da UNESCO de Padrões de Competência em TIC para Professores (ICT-CST) é melhorar a prática docente em todas as áreas de trabalho. Combinando as habilidades das TIC com as visões emergentes na pedagogia, no currículo e na organização escolar, os padrões foram elaborados para o desenvolvimento profissional dos professores que utilizarão as habilidades e os recursos de TIC para aprimorar o ensino, cooperar com os colegas e, talvez, se transformarem em líderes inovadores em suas instituições. O objetivo geral do projeto não se restringe a melhorar a prática docente, mas também fazê-lo de forma a contribuir para um sistema de ensino de maior qualidade que possa, por sua vez, produzir cidadãos mais informados e uma força de trabalho altamente qualificada, assim impulsionando o desenvolvimento econômico e social do país.” Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, 2009, p.5.

⁶ O uso dessa nomenclatura direciona-se às tecnologias de base digital ou telemática que mediam a ação pedagógica na educação virtual.

⁷ Listo algumas políticas públicas relacionadas ao contexto educacional e às TDIC: o Programa Banda Larga nas Escolas; o Programa Computador portátil para Professores, o Programa Nacional da Informática na Educação - ProInfo, o Projeto Um Computador por Aluno – UCA, bem como a Universidade Aberta do Brasil – UAB, o Programa Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec, dentre muitos outros.

⁸ A expressão “autoridade pedagógica docente” pareceu-nos mais adequada na medida em que a atuação docente no processo de ensino e aprendizagem, se expressa pelas características pedagógicas (didática, prática, conhecimento teórico) que constituem sua atuação profissional e função social. A formulação deste termo se configurou ao longo da pesquisa quando da compreensão das mutações da própria noção de autoridade no campo educacional.

ênfatar a máxima eficiência comunicativa em sua expressão veloz, flexível e adaptável aliada à competência técnica enquanto modelo a ser reproduzido.

Christoph Türcke (2010) ao tratar do novo paradigma de produtividade e competitividade que se edificou durante as décadas de 1970 e 1980 e do estonteante desenvolvimento tecnológico que já se deixava entrever, afirmou que em pouco tempo, todas as extensões das unidades produtivas, da administração ao setor de serviços, seriam impactadas pelas demandas de mobilidade, flexibilidade, variabilidade e globalidade, pressupostos estes necessários e que marcam o espírito do nosso tempo.

O processo global de “desregulamentação” foi o mote central para que a existência neste novo contexto fosse garantida nos termos das forças do mercado. Não que com isso todas as instituições sociais se tornassem empresas, mas tal processo deixou claro que o padrão a ser seguido e pelo qual tudo seria medido teria como modelo o ideal de produtividade próprios às empresas.

O palco dessa transformação foi constituído a partir do novo paradigma produtivista e competitivo conduzido pelas normas do mercado resultado do denominado neoliberalismo. Sabemos que o capitalismo é indissociável da história de suas transformações e, “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” como afirmam P. Dardot & C. Laval (p. 7, 2016). Sendo assim, a lógica neoliberal comporta

... da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos grandes agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do Estado-empresa, essas são as etapas pelas quais se realiza a extensão da racionalidade mercantil a todas as etapas da existência humana e que fazem da razão neoliberal uma verdadeira razão-mundo (DARDOT&LAVAL, 2016, p. 379).

Do Estado à subjetividade humana, a lógica concorrencial neoliberal penetra microeletronicamente com sua produtividade múltipla e refinada nos mecanismos de controle, armazenamento e comunicação de dados desenvolvidos pela tecnologia informática, em todas as áreas. Se assim o é, *Big Data* (dados, informações) é a mercadoria mais preciosa. Sob uma racionalidade cuja lógica do mercado é a normativa, a “nova” mercadoria é estruturada por redes informáticas digitais de comunicação que controlam e manipulam os dados, fazendo com que tais características também determinem o modo como os agentes que compõem a sociedade se comportam.

De acordo com Lev Manovich (2001), pesquisador russo das mídias digitais e estudioso do *software*, através da representação numérica (algorítmica), modularidade, automatização, variabilidade e transcodificação proporcionadas pelo aparato sob a lógica da tecnologia informática, as mercadorias passaram a ser “desmaterializadas”. E agora, sob a forma de dados podem ser transmitidas, armazenadas, controladas, comunicadas com mais eficiência e rapidez, de modo ainda mais amplo e global, contribuindo sobremaneira para com a agilidade que o novo paradigma econômico-social exige.

O aspecto da “desmaterialidade” é suporte e meta para que todos os processos mediados pelos aparatos informáticos computacionais digitais não favoreçam a percepção da interposição de todos os elementos que estão presentes na elaboração dos produtos criados tanto para a eficiência de um processo produtivo, que se torne mais rápido e amplo, quanto para a elaboração de uma propaganda com recursos diversos de imagem e som, ou até mesmo no processo de aprendizagem mediado por plataformas *online*, onde os professores não são mais percebidos em seu papel, já que, em certos aspectos, podem estar simplesmente subsumidos à gestão de ferramentas, atividades e recursos interpostos ao longo de sua prática.

Nesse sentido, a racionalidade neoliberal orientada pela concorrência do mercado penetra as mais diversas esferas sociais, políticas, culturais, e também educacionais a partir da lógica da tecnologia informática presente nos *algoritmos*. O caso da plataforma de aprendizagem *online* Moodle⁹ é exemplar, pois sua constituição algorítmica representa as bases da racionalidade contemporânea que valoriza produtos e processos que representam um método eficiente de depuração de informações que promove melhor adaptação e integração sem que a constatação desse processo se apresente de modo evidente, já que sua materialidade se expressa no volume, velocidade e variedade que constitui a mercadoria “dados”.

Sob as determinações da racionalidade mercadológica de concorrência e da lógica da tecnologia informática a sociedade contemporânea quer corresponder ao intenso fluxo de dados que a configura, mesmo que isso signifique abrir mão da privacidade, da autonomia e da individualidade. De acordo com o pensador israelense Y. Harari (2016, p.389) o comportamento social da atualidade se expressa por um novo lema: “Se você

⁹ Neste ponto faz-se necessário esclarecer que estamos tratando da lógica algorítmica em sua manifestação de *software* Moodle. Hardware (máquinas, aparelhos nos quais o *software* se manifesta) aparecem enquanto aparatos tecnodigitais, tais como computador, tablet, smartphone etc. A distinção entre ambos é necessária, apesar de compreender sua conjunção na constituição da lógica da tecnologia informática.

experimental algo – grave. Se gravar algo – faça *upload*. Se fizer *upload* de algo – compartilhe”. O valor reside não em ter tido experiência, mas sim em fazer dela um fluxo livre de dados que possam ser partilhados em alta velocidade e com todo o mundo.

Nesses termos, os processos supostamente educativos confluem para proposições pedagógicas que ao se nutrirem da mais recente inovação tecnológica correspondem ao objetivo de atender à demanda já providencialmente criada pelo pânico da desatualização profissional, pela necessidade de treinamento constante, pela ânsia de comunicação, de ser percebido, de não “ficar de fora”. A necessidade de corresponder à racionalidade contemporânea hiperconectada e imagética que valoriza o modelo da comunicação eficiente, exige uma conduta aderente e comprometida desse “sujeito empreendedor de si”, que deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrando seu aperfeiçoamento através de uma aprendizagem contínua que aceita a flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 327).

O mais importante doravante passou a ser o navegar com flexibilidade num mercado de trabalho altamente instável e de acordo com as demandas imprevistas. Esse nexos é expresso em propostas pedagógicas do “aprender a aprender” “caracterizadas pelo deslocamento do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno; do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade” (DUCI e LASTÓRIA, 2017, p.227). Por isso, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimentos formativos para o ensino de competências e habilidades que estimulem a resolução de problemas e a adaptação às demandas de mercado, em especial no desenvolvimento de aptidões tecnológicas.

Um aparato que permite aliar os encaminhamentos pedagógicos do “aprender a aprender” e as TDIC em sua condição de adaptação e integração a esta sociedade cada vez mais competitiva é o computador, e, com ele, toda sua lógica “softwarizada”. Esse aparato que se desenvolveu e ainda se desenvolve em suas mais diversas formas (desde os de mesa, passando pelos pessoais e chegando à forma de *smartphones*, *tablet*) tornou-se o dispositivo por excelência no campo educacional de mediação (e realização) para os processos de ensino e aprendizagem.

Neste cenário de exigências técnico-comunicacionais *high tech*, a adaptação acadêmica também se concretiza e, através da chamada “diversificação de modelos” e de políticas de educação, em especial no ensino superior, vemos que a inserção dos dispositivos audiovisuais digitais no processo formativo educacional torna-se tão normal e “invisível” como a lousa ou os livros. O uso de plataformas digitais deixa de ser

percebido como um fenômeno excepcional, senão uma atividade cotidiana na vida educativa, já que está presente em tantos outros setores.

É sob as circunstâncias de agrupar em si as demandas por formação flexível, adaptada e integrada aos mais diversos aparatos das TDIC é que as tecnologias e seus variados suportes tomam a dianteira e a autoridade pedagógica docente surge como elemento a ser cada vez mais interpelado. Noutras palavras: a autoridade pedagógica docente é o que nos parece claudicar quando vislumbramos as tendências hegemônicas relativas à utilização dos meios tecnológicos digitais na educação, em especial nas plataformas de aprendizagem *online*.

Destarte, a fim de refletir sobre tais encaminhamentos propomos como *caso* de nossa investigação a plataforma de aprendizagem *online* Moodle¹⁰ como aparato tecnológico digital que evidencia o deslocamento da autoridade pedagógica docente para os aparatos audiovisuais tecnológicos digitais, enquanto representantes da racionalidade contemporânea que expressa na lógica algorítmica sua referência e modelo.

Para melhor compreendermos o caso e justificar nossa escolha, algumas concepções de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se apresentam. É importante ressaltar que faremos referência ao Moodle enquanto plataforma de aprendizagem *online*, dado que esta é a nomeação indicada em seu site oficial, contudo, é prática corrente no debate sobre sistemas de gerenciamento de aprendizagem de cursos *online* intitular esses sistemas de AVA, posto que

Os AVAs trouxeram uma perspectiva pedagógica na qual a interação e a mediação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem são realizadas por uma série de recursos de comunicação e interação, via internet. Neles, por meio das tecnologias e do planejamento educacional, são possíveis a gestão educacional, a viabilização de processos de ensino-aprendizagem e a disponibilização de conteúdo para a formação *on-line* (MACIEL, 2018, p. 31).

Para Silva (2012) o AVA é identificado enquanto local de acesso à base binária (0-1) que permite representar imagens por meio de pontos luminosos na tela do computador, os *pixels* – *picture elements* – que indicam um conjunto de informações digitais codificadas e decodificadas. Os AVAs também representam um espaço fecundo de significação, os quais “agregam interfaces que permitem a produção de conteúdo e

¹⁰ Moodle é uma plataforma de aprendizagem *online* desenvolvida pelo professor australiano Martin Dougiamas no início da década de 1990. Seu nome corresponde à sigla em inglês: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. Como fundamento filosófico e pedagógico, o Moodle expressa o modelo construcionista, o qual contempla a aprendizagem a partir da construção do conhecimento na e pelo apoio da comunidade.

canais variados de comunicação; permitem o gerenciamento de banco de dados e o controle total das informações circuladas no e pelo ambiente”, diz-nos Santos (2012, p. 225). Já Almeida (2012, p.210) compreende o AVA enquanto ambiente que promove o diálogo, o encontro entre os agentes formativos (aluno-professor) de modo que se realize “a incorporação da ideia do outro às próprias ideias, a reconstrução de conceitos e a reelaboração das representações expressas pela escrita”.

De modo geral, portanto, os AVAs são sistemas (*softwares*) que trazem consigo a lógica da tecnologia informática para a possibilidade de formação de comunidades de aprendizagem. Neles, “dá-se a interação entre pessoas e o acesso a conteúdo e recursos estáticos ou interativos, tendo como prerrogativa que a educação não se faz sem ação e interação entre as pessoas”, como afirmou Maciel (2018, p.32).

Neste ambiente de vivência formativa digital, tecnológica e imagética o papel docente também é destaque em seus aspectos de transformação. De acordo com Almeida (2012, p.2013), a atuação docente parece equivaler à função de “gerir as situações facilitadoras da aprendizagem, articular diferentes pontos de vista, instigar o diálogo entre os alunos e a produção conjunta, a busca de informações”. Em acréscimo, à docência que é fortemente mediada pelas TDIC, nos AVAs, ocorre especificidades que levam à fragmentação de suas tarefas (planejamento das aulas, preparação de materiais, elaboração de atividades, avaliação etc.) entre diversos profissionais. Tal fragmentação ganha apelo do caráter colaborativo neste processo, característico da chamada “polidocência” (Mill, et. al. 2014) que se constitui “pelas relações entre professor-formador, professor conteudista ou autor, tutor presencial, tutor virtual, auxiliados pelo projetista educacional (ou *designer* instrucional) e pelo editor de ambiente virtual de aprendizagem” (MILL, 2018, p. 184-185).

A chamada “docência virtual” também caracteriza a atuação do professor ao descrever que além do conhecimento do conteúdo específico e do conhecimento pedagógico geral, são necessários conhecimentos relacionados às tecnologias digitais, denominados por Shulman (1987) de “conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo” ou *TPACK* (*technolgical pedagogical content knowledge*). Esta é uma categoria de conhecimento tecnológico acrescentada à base de conhecimentos docente para a ação de “ensinar de forma eficaz utilizando tecnologias (computadores, internet, vídeo digital e tecnologias não digitais)” (MILL, 2018, p. 185).

Na medida, então, em que a prática docente se realiza com a mediação de tecnologias digitais indagamos sobre a realização de uma “tomada de consciência sobre

o fazer pedagógico” (SCHLEMMER, 2013, p.129) docente. Esse processo, segundo E. Schlemmer (2013, p. 130), “resulta na reflexão sobre/na prática, bem como em ressignificações e novas teorizações capazes de ampliá-las, renovando-as ou recriando-as por meio de mudanças na forma de pensar, de conhecer, de agir”. Nossa investigação, portanto, diz respeito, justamente, a esse movimento: à reflexão sobre essas novas formas de organização e/ou de reconfiguração que provocam, enfim, mudanças e transformações na significação da autoridade pedagógica docente metamorfoseada pela lógica do algoritmo.

Em certa medida, o problema não é diretamente aquele de saber em qual lugar devem-se colocar as tecnologias audiovisuais digitais; mas sim, saber a partir de qual estrutura, de quais relações conservadas e aperfeiçoadas entre os mestres e os alunos, o uso desses aparatos tecnológicos digitais de aprendizagem pode se instituir e se organizar a fim de manter ou deslocar a autoridade pedagógica docente. Cabe, agora então, pensarmos os procedimentos metodológicos para tal investigação.

Em sua expressão metodológica, a compreensão da noção de autoridade na sociedade demandou uma pesquisa teórico-bibliográfica que articulou as concepções pedagógicas com o fundamento filosófico-sociológico do qual essas concepções derivam, investigando a mediação dialética existente entre experiência social e o conhecimento que dela emana, entre o particular e a totalidade em que se insere e pela qual é determinada.

Nesse sentido, a noção de autoridade pedagógica docente e seu deslocamento para os aparatos audiovisuais tecnológicos, ilustrado por alguns elementos que caracterizam e constituem o AVA Moodle, foi analisada não no sentido de inferir teoricamente traços exteriores do tema, oriundo de um contexto geral, mas de proceder em uma crítica imanente do mesmo, revelando sua estrutura de sentido interno, na qual se exhibe e sintetiza as características mais gerais da sociedade em que está inserida. Em outras palavras, as formas de expressão da autoridade na plataforma de aprendizagem *online* Moodle contêm, em sua imanência objetiva, a estrutura que revela as regras pelas quais foi formada e que pode ser apreendida.

Ao evidenciar a contradição entre o que objetivamente se compreende sobre a noção de autoridade pedagógica docente sob a ótica Moodle e o que pretende ser é que os princípios e procedimentos da Hermenêutica Objetiva¹¹ serviram de subsídio para o

¹¹ Método interpretativo que supõe a apreensão do sentido interno latente e do desvelamento das contradições imanentes ao objeto em questão. Implica numa variante da pesquisa social qualitativa desenvolvida por Ulrich Oevermann (WERNET, 2009).

desvelamento do sentido latente dos casos em análise, evidenciando, deste modo, o deslocamento da autoridade docente para a lógica da tecnologia algorítmica.

Recorremos também à lexicografia e à história dos conceitos que tem como modelo teórico-metodológico a proposta de Reinhart Koselleck em seu livro *Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos* (2006). A partir de uma investigação filosófico-histórico-sociológica-pedagógica da noção de autoridade nos atentamos para o léxico que permeia o *corpus* textual que a compõe, e que constitui o campo semântico historicamente determinado, e que nos auxilia a compreender como prognóstico, nos termos de Koselleck (2006), uma síntese da experiência histórica passada que pretende elaborar propostas para a história futura.

No que diz respeito a organização do trabalho optou-se por apresentar a investigação em duas partes. A primeira composta por três capítulos (2, 3 e 4) cujo percurso bibliográfico permitiu uma compreensão da noção de autoridade conforme a tradição Ocidental e sua consequente manifestação no campo educativo evidenciando suas mutações, insuficiências e limitações.

Deste modo, os dois capítulos que seguem a essa Introdução buscam dar conta do primeiro objetivo proposto, que diz respeito a compreensão crítica da noção de *autoridade* presente na tradição Ocidental. Assim como o capítulo 4 busca captar o contemporâneo e suas principais caracterizações enquanto cenário constitutivo da recente metamorfose da noção de autoridade. Atrelada às determinações mercado-tecnológicas e às teorias pedagógicas hodiernas a noção de autoridade pedagógica docente também sofre alterações.

Já na segunda parte, composta por outros dois capítulos (5 e 6), propôs-se analisar, como checagem, a conformação da existência material do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Conformação que, ao ser apresentada em suas especificidades e contradições permitiu a confirmação da hipótese norteadora desta tese, qual seja: um tendencial deslocamento da autoridade pedagógica docente para outros suportes e mediações tecnológicas digitais audiovisuais.

De modo mais descritivo, temos no capítulo 2, estudos filosófico-históricos, sociológicos e políticos sobre a noção de autoridade na Antiguidade Clássica, na Idade Média, no Iluminismo e na Modernidade, tais como os realizados por Hannah Arendt (2011), Alasdair McIntyre (2001), Henrique Vaz (1993) e outros, os quais podem ser compreendidos como sínteses prognósticas de uma semântica historicamente determinada, que elaboram um léxico e o dotam de um sentido específico de acordo com

um diagnóstico histórico e uma intenção propositiva de ação social vinculada para a resolução de um problema. Neste capítulo, em especial, pelas proposições teóricas de Koselleck (2006), esses prognósticos encerram a articulação entre história conceitual e histórica social, constituindo momentos privilegiados de análise e interpretação de um tempo histórico.

Atrelada a essa compreensão lexicográfica e histórico-conceitual, também lançamos mão das reflexões da psicanálise de S. Freud, as quais também contribuíram para um entendimento mais acurado acerca da estruturação da psique dos indivíduos no seio da instituição familiar burguesa, e, conseqüentemente, da atuação destes frente às exigências das novas instâncias de autoridade conformes ao mundo moderno. A partir de uma visada psicossocial as noções e conceitos da psicanálise, ao terem o seu anacronismo considerado e identificado, possibilitaram um entendimento sobre a Lei paterna e suas implicações nos desdobramentos da noção de autoridade, não apenas para o mundo moderno, mas em sua origem e no seu estágio contemporâneo, nos permitindo analisar nas representações sociais as implicações na noção de autoridade.

No capítulo 3, a partir dos estudos da História da Educação, tais como os desenvolvidos por T. Giles (1987), F. Cambi (1999), D. Saviani (2007) e D. Manacorda (2010) identificamos os percursos do processo formativo, desde a família, a Igreja, o Estado e a razão enquanto elementos que conformaram a compreensão da autoridade pedagógica docente, cuja estrutura composta por contradições representa as pretensões no reconhecimento e atuação da prática pedagógica docente. As contradições da noção de autoridade inerentes às suas metamorfoses e finalidades aliadas à subsunção à economia e à psicologia comportamental representam os caminhos percorridos pela autoridade docente até o contemporâneo, conforme as formulações de Jacques Rancière (2015), Andreas Gruschka (2008) John Dewey (1959), B. F. Skinner (1972) e Seymour Papert (1994).

Posto que a compreensão da noção de autoridade na tradição Ocidental se evidenciou temos, a partir do capítulo 4, o contemporâneo e a noção de autoridade permeada pela lógica da tecnologia informática em sua expressão “softwarizada” e “algorítmica” atrelada à racionalidade neoliberal. A estetização da realidade sob tal contexto enfatiza e aponta para o excesso comunicacional de informações mediadas pelas conexões informáticas que provocam e determinam compulsões comunicacionais que se refletem em nosso comportamento e na construção de nossas relações. Tais aspectos conformam uma determinada orientação social e psíquica atrelada aos aparatos

audiovisuais digitais que camuflam e alteram a compreensão sobre a noção de autoridade, tanto no campo social quanto no educacional.

A investigação sobre a racionalidade contemporânea caracterizada pela complexificação da lógica do mercado e da tecnologia informática foi realizada a partir dos estudos de P. Dardot & C. Laval (2016), Lev Manovich (2001 e 2013), Y. Harari (2016), Éric Sadin (2017), Cathy O’Neil (2016), dentre outros.

Tal lógica se expressa nas relações algorítmicas que constituem a modulação das relações humanas com os chamados *Big Data* (Mayer-Shönberger e Cukier, 2013), Inteligência Artificial (John McCarthy, 1956) e Internet das Coisas (Kevin Ashton, 1999), lógicas exemplares da combinação da busca pela máxima eficiência dos processos produtivos e da capacidade humana em se aproximar dos processos maquínicos mais robustos, promovendo, deste modo, as condições necessárias para sua ubiquidade, noção que corresponde àquilo “que está ou pode estar em toda parte, ao mesmo tempo” (SANTAELLA, 2018, p. 44). Essas características ubíquas podem ser facilmente percebidas nas máquinas, porém, agora parecem ser o modelo a ser expresso pelo humano, em suas ações profissionais, pessoais e educativas.

A fim de extrair evidências ainda mais claras da noção de autoridade no contemporâneo e das relações entre mercado, tecnologia e educação, lançamos mão, na segunda parte da tese, no capítulo 5, de uma checagem mediante análise empírica manifesta pelos princípios e procedimentos da metodologia da Hermenêutica Objetiva.

Arelado à exposição do procedimento metodológico, apresentamos os casos criteriosamente selecionados no site www.moodle.org. Cada material obedeceu um critério de relevância consistente e foi analisado enquanto um caso específico, permitindo depreender a estrutura de sentido latente como expressão do sentido social mais amplo.

Deste modo, apresentamos a “Filosofia” e “Pedagogia” Moodle que em conformidade com as teorias pedagógicas construtivista e construcionista conformam o AVA/Moodle.

Em continuidade à análise imanente outros dois casos foram apresentados no capítulo 6. As “atividades e recursos” Moodle e a vídeo-propaganda Moodle, respectivamente, ferramentas didáticas e expressão propagandística que informam, através de suas funcionalidades, a visão desenvolvida no Moodle sobre a prática docente. Tais recursos, a partir da análise empreendida, apontaram através do pensamento dialético, as contradições que tal plataforma de aprendizagem comporta, desde a sua composição enquanto “máquina de aprendizagem” a seu ideal de onipotência do

empoderamento pedagógico docente. Em realidade, constatamos que tal proposta expressa insuficiência e falseamento a partir do momento em que a tecnologia do *software* Moodle se configura enquanto eficiente canal comunicativo, relegando ao “*educador online*” apenas a tarefa de gestor de dados.

Sob os auspícios da racionalidade neoliberal e da lógica da tecnologia informática, que para além de conformar as relações de produção também geraram impactos na vida social e subjetiva contemporânea, a hipótese de deslocamento da autoridade pedagógica docente para os aparatos tecnológicos audiovisuais digitais se revelou – ao analisarmos o AVA/Moodle – consubstanciada no declínio do reconhecimento da autoridade pedagógica docente pela sabedoria, experiência e normatividade em favor do aumento do potencial comunicativo e de gestão de dados promovido pela plataforma algorítmica. Em realidade, a prática docente tem como função apenas uma atuação adaptativa e reprodutiva à lógica algorítmica do *software*. Este toma o lugar da autoridade pedagógica docente pois, tendencialmente, é a lógica do código decifrado em 0-1 que se deve ter como referência, como modelo.

PARTE 1

2. AS MUTAÇÕES DA NOÇÃO DE AUTORIDADE NA CULTURA OCIDENTAL

Uma definição unificada acerca da noção de autoridade¹² aparenta ser algo já estabelecido e definido, como que habitual e sem qualquer necessidade de compreensão ou atualização. Uma espécie de consenso sobre seu significado se estende tanto àqueles que em algum momento defenderam sua existência e necessidade quanto aos que a rejeitaram e negaram, pois, de um modo ou de outro, se crê que a noção de autoridade é algo tácito, que não necessita ter sua origem, implicações e resoluções compreendidas. Contudo, ao não se pressupor reduções ou ampliações de tal conceito, este carece de apreensão de sua longa trajetória histórica tão complexa e mutante.

Com o intuito de contribuir para tal atualização e apreensão, apresentamos alguns aspectos que compuseram as diferentes narrativas e validações da noção de autoridade ao longo do tempo na cultura Ocidental de modo a aclarar sua constituição histórico-social e seus impactos em meio a cultura que ainda a constitui.

A fim de não cair em anacronismos que apenas enquadram no tempo e no espaço a noção estudada, os estudos de Reinhart Koselleck (2006) serviram de referência para a abordagem e análise das transformações que a noção de autoridade sofreu ao longo de sua trajetória. Na procura por entender as mudanças das estruturas de pensamento através da exegese textual, a história dos conceitos permite chegar a problematizações que, do ponto de vista da história social, estão escondidas.

Nesse sentido, ao compreendermos as transformações da noção de autoridade do mesmo modo que Koselleck identificou as transformações ocorridas nos termos “história¹³” e “revolução¹⁴”, somos capazes de assimilar que “histórias são instrumentos

¹² De acordo com os dicionários de Filosofia, Política e Sociologia tal palavra é cunhada em diversas línguas, tais como Latin – *Auctoritas*, Inglês – *Authority*, Francês – *Autorité*, Alemão – *Autorität*, Italiano – *Autorità*, Espanhol – *Autoridad*.

¹³ Esse debate é evidenciado no primeiro capítulo do livro “Passado Futuro: contribuição à semântica dos tempos históricos”, em especial no capítulo “*Historia Magistra Vitae* – Sobre a dissolução do *topos* na história dos tempos modernos”. A reflexão sobre o significado moderno de “história” é apresentada como uma das inovações conceituais mais importantes. O significado que a “história” possuía no século XVI, época da pintura da *Batalha de Alexandre*, de Albrecht Aldorfer, estava atrelado naquela época ao termo “história” – em alemão *Historie* – que poderia significar tanto uma imagem como uma “narrativa” – em alemão *Geschichte*.

¹⁴ Na época de Aristóteles, este conceito significava, grosso modo, um movimento cíclico ou um retorno. Porém os acontecimentos incontroláveis de 1789 na França alterariam o entendimento do termo. A partir de então passou a representar todas as revoluções, mas tendo como base a Revolução Francesa. Para o autor o termo evoluiu para a forma de um “coletivo singular”. Esta transformação conceitual estaria intimamente

recorrentes apropriados para comprovar doutrinas morais, teológicas, jurídicas ou políticas” (KOSELLECK, 2006, p.45).

Deste modo, realizamos uma identificação da complexa relação entre história social e história dos conceitos que revela a força peculiar das palavras como expressão de vivências transmitidas, aspecto em que a noção de autoridade vem à tona. Costa (2010, p. 2) nos auxilia a compreender que “apesar de ser uma parte metodologicamente autônoma da pesquisa social e histórica, tendo por base a terminologia filosófica, a gramática, a filologia-histórica, a semasiologia¹⁵ e a onomasiologia¹⁶, a “história dos conceitos” não seria um fim em si mesma”, posto que a investigação do campo semântico de cada um dos principais conceitos em determinada sociedade, revela um ponto de vista orientado para o presente, como um componente de planejamento do futuro.

Sendo assim, torna-se relevante saber, por exemplo, “quando um conceito específico passou a ser empregado de forma tão rigorosa, indicando uma transformação social e política de profundidade histórica que representa a compreensão de um presente e a sua planificação e compreensão futura” (COSTA, 2010, p.2).

Nesta perspectiva, o capítulo que segue buscou realizar tal movimento, na medida em que a noção de autoridade foi apresentada desde seus primeiros apontamentos ainda travestidos pelo *ethos* grego, passando pelo Império Romano, assegurada pelos termos latino *auctoritas* e *potestas*, e adentrando toda a edificação da sociedade europeia ao largo da Idade Média e do estabelecimento do domínio da Igreja Católica. Em seguida, contestada pela Reforma Protestante, e sofrendo uma grande inflexão a partir do alvorecer da Modernidade e se transmutando de maneira significativa no transcorrer do Iluminismo e do pensamento racional instrumental até o mundo contemporâneo. Neste movimento, identificamos a evidente proliferação de reivindicações concorrentes sobre a noção de autoridade; sintoma da dificuldade que a sociedade teve (e ainda tem) em elaborar uma narrativa compartilhada que valide essa noção, cujo sentido foi colocado e respondido de maneiras diferentes.

ligada com a dissolução da clássica expressão *Historia Magistra Vitae*, cunhada por Cícero. Segundo o historiador, por cerca de 2 mil anos este *topos* permaneceu ileso. A história era antes de tudo uma escola da vida, um arsenal de experiências pedagógicas. Portanto até o século XVIII esta expressão ainda era um indício inquestionável da vida humana, mas que após os acontecimentos de 1789 foram modificados substancialmente.

¹⁵ De acordo com Koselleck semasiologia é estudo dos sentidos linguísticos partindo do significante (palavra) ao significado (coisa).

¹⁶ De acordo com Koselleck onomasiologia é o estudo das mutações e das diferenças de sentido, partindo do significado ao significante, ou seja, o exercício oposto da semasiologia.

Todavia, um aspecto constante se revelou: a autoridade opera de modo relacional. Relação esta que ora expressou “... contraposição à coerção pela força como à persuasão através do argumento” (ARENDT, 2011, p.129), ora se apresentou enquanto um componente social cuja presença correspondeu, de uma maneira ou de outra, a um consentimento contratual necessário para a realização do poder. Tais mutações sofridas de modo impactante nos forneceram indícios para uma corrente de apuração, a fim de contribuir para o debate desta noção em sua expressão no contemporâneo.

Deste modo, podemos afirmar que as reivindicações concorrentes acerca da noção de autoridade tiveram um efeito significativo na sociedade ao longo do tempo. Embora a autoridade seja sempre uma questão cujo sentido unificado não se concretiza, a experiência da Antiguidade Clássica nos auxiliou a iniciar e indicar suas primeiras manifestações.

2.1 A Antiguidade Clássica e as origens da noção de Autoridade

De acordo com Arendt (2011) os aspectos que compuseram o alvorecer e a consolidação da Modernidade não abrangeram a estrutura necessariamente triádica da autoridade de base clássica e por isso subverteram de modo determinante essa noção resultando em algo oposto aos seus princípios.

Tal mutação ocorre, quando se suprime um único componente dessa tríade e a união que até então parecia sólida, coerente e interiorizada de modo natural, é desfeita. Sem o apoio fornecido pela tradição ou pela religião, a autoridade perde a face que a havia definido até então, se desconectando da sociedade e do resto do mundo comum, se debilitando e colocando em risco o reconhecimento ou respeito que anteriormente havia sido objeto. O reconhecimento e respeito relativos à noção de autoridade possuem sua gênese nas sociedades grega e romana, fundamentos da Antiguidade Clássica que permitiram a construção do pensamento Ocidental.

A partir do mapa histórico-conceitual contido nos estudos de Hannah Arendt (2011), Henrique C. de Lima Vaz (1993), Alasdair MacIntyre (2001) e dos desdobramentos realizados pelo sociólogo americano Frank Furedi (2013) e da tese doutoral do espanhol Edgar Straehle Porras (2016), entre outras fontes¹⁷ de estudos, estruturamos as noções de *ethos*, *tradetio*, *auctoritas* e *potestas*, que aparecem como

¹⁷ Giorgio Agamben (2004), Dicionário de Educação (2011), dentre outros.

elementos fundantes da autoridade no mundo antigo e que foram esquecidas, substituídas, ou melhor, deslocadas de seu significado, implicando na já mencionada mutação da noção de autoridade na Modernidade.

2.1.1 Os gregos: *Ethos, Tradetio e Religatio*

O mundo grego narrado por Homero¹⁸ em seus poemas épicos *Ilíada* e *Odisseia* se apresenta enquanto uma organização que permite aos seus cidadãos e demais componentes da *polis* saber qual seu lugar, seu papel, sua função na estrutura social e política. Tal como afirma A. MacIntyre (2001, p.26): “a ordem em que Zeus e os reis humanos reinam estrutura-se em termos de regras sociais hierarquicamente ordenadas. Saber o que se exige de você é saber qual é o seu lugar dentro da estrutura e fazer aquilo que o seu papel exige”.

Esse raciocínio meio-fim, nos poemas homéricos, é distinto do raciocínio que posteriormente se desenvolveu quando atribuído aos ditames da razão. Não responder à pergunta “o que devo fazer?”, já que se antevê a ação que deve ser realizada, significava para os homens homéricos a capacidade de já saberem, independentemente de seu raciocínio, qual ação deveria ser realizada. Isso tornava o raciocínio dos agentes representados por Homero significativamente diferente, em sua função, do raciocínio de agentes representados por teóricos posteriores ao século V a.C. em Atenas¹⁹ e também nas sociedades subsequentes.

A sociedade grega descrita por Homero compartilhava de uma organização, como que natural, de compreensão das funções, hábitos, costumes e ações construídas pelo próprio homem, aspectos que compunham o que podemos chamar de *ethos*.

De acordo com H. Vaz (1993, p. 15) o significado da semântica que compõe a compreensão do *ethos* grego corresponde a “morada do homem” regido pelo *logos* (razão), portanto, um saber racional. O *ethos* resulta de um comportamento constantemente repetido dos mesmos atos, algo que se torna habitual (e não natural - *physis*), de constante agir, costumeiro. O modo de agir (*tropos*) do indivíduo, enquanto expressão de sua personalidade ética, deve traduzir a articulação entre o *ethos* como

¹⁸ Período comumente identificado entre os séculos XII e VIII a.C.

¹⁹ Tal período é conhecido por grandes guerras de defesa e de conquistas de territórios entre gregos e persas e também entre os próprios gregos. Tal período é identificado como fase de grande desenvolvimento da civilização grega, em especial de Atenas e Esparta, como Cidades-estados – *polis* –, que foram responsáveis por grande parte da construção intelectual, militar e política daquele período.

caráter e o *ethos* como hábito. Assim, o *ethos* se desdobra como espaço de realização do homem, ou ainda, como lugar privilegiado de inscrição de sua *práxis*.

Physis e *Ethos* são duas formas primeiras de uma manifestação do ser, ou da sua presença, não sendo o *ethos* senão a transcrição da *physis* na peculiaridade da *práxis* ou da ação humana e das estruturas histórico-sociais que dela resultam (VAZ, 1993, p. 11).

Para Hegel (1770-1831), em seu texto canônico *Filosofia do Direito* (1820), existe uma estrutura dialética do *ethos*, na qual a universalidade abstrata do *ethos* como costume (na realidade sócio histórica de princípios e normas) inscreve-se na particularidade da *práxis* (do indivíduo empírico e na ação ética – ação mediadora) como vontade subjetiva, e, portanto, é na universalidade concreta ou singularidade do sujeito ético é que se expressa o *ethos* como hábito ou virtude. Há, portanto, para Hegel, uma diferença entre costume (*ethos*) e lei (*nomos*), que ao emergir a noção de universalidade e assim, de necessidade imanente, a passagem do costume para a lei, forma por excelência do *ethos*, é capaz de abrigar a *práxis* humana como ação efetivamente livre.

O costume, na forma de vontade subjetiva, enquanto conteúdo da ação ética é, então, virtude, já o *nomos* (lei), na forma de vontade objetiva, como poder legislador válido, tem como conteúdo da ação ética a forma da lei. Nesse sentido, o *ethos* como “casa da liberdade”, ou seja, da *práxis* humana livre, se realiza na origem da criação ocidental da sociedade política como espaço ético da soberania da lei. Em outras palavras:

A ideia do ordenamento ou constituição (*politeia*) do Estado segundo leis que nascem do *ethos* da comunidade fecha, assim, o círculo semântico do *ethos*, ao conferir à *práxis* sua mais alta qualificação, vem a ser, a da virtude política ou disposição permanente para o exercício da liberdade sob a soberania da lei justa (VAZ, 1993, p.16).

Podemos, então, inferir que a constituição do *ethos* como normatividade das relações comunitárias na Grécia antiga orientava as experiências vividas por todos que conviviam naquela sociedade. O *ethos*, como costume ou hábito, e posteriormente enquanto lei normativa, conduzia as relações no sentido de constituir o mundo humano – a natureza transformada pelo trabalho. Deste modo, temos indícios de como os gregos reconheciam e se relacionavam com o *ethos*, o qual fazia as vezes de condutor das relações de liberdade entre aqueles que conferiam legitimidade às relações existentes.

De acordo com os estudos desenvolvidos por H. Vaz (1993, p.34) a forma de existência histórica do *ethos* é a tradição (*parádosis*, *tradetio*), essa que recria a continuidade e a constância que se observa nos fenômenos. É a tradição que suporta e garante o *ethos* como instituição.

A tradição manifesta a transmissão de uma riqueza simbólica de uma geração a outra, denotando a estrutura histórica do *ethos* e sua relação original com o fluxo do tempo. O desdobramento do *ethos* em tradição é ilustrado pela religião (*Religatio*) – em todas as culturas – que é conhecida como portadora privilegiada do *ethos*. A religião ao sacralizar as normas éticas fundamentais assegura a eficácia de sua transmissão que tem lugar não no tempo contingente do simples acontecer, mas no tempo histórico da tradição, que atravessa o tempo quantitativo, pois se mostra ordenadora segundo um processo de reiteração vivente de normas e valores que constitui a cadência própria da história do *ethos*.

O tempo da tradição não é puramente linear, ele participa da circularidade dialética do *ethos* e, deste modo, é possível compreender como o passado se faz presente na tradição e o presente retorna ao passado pelo reconhecimento da sua exemplaridade. A tradicionalidade ou o que pode ser transmitido é, pois, um constitutivo essencial do *ethos* e decorre necessariamente, do ponto de vista da análise filosófica, da relação dialética que se estabelece entre o *ethos* como costume e o *ethos* como hábito singularizado na *práxis* ética.

A. MacIntyre (2001) estudioso da noção de tradição nos auxilia a compreender que religião e autoridade, aliadas, comportam de modo dialético, os elementos da adaptação e da transformação, necessários justamente para a realização do componente de permanência. Aspecto este determinante para que a compreensão daquelas noções pudesse corresponder ao seu contexto e índice de validade, apesar de suas diferentes representações.

Para deixarmos ainda mais evidente a necessária relação dialética que compõe tal tríade, de modo a contribuir para que o pensamento, as crenças, as certezas, as novidades possam aparecer E. Straehle (2016, p. 234) apresenta alguns exemplos de como na construção de nossa vida em sociedade os paradigmas somente puderam ser quebrados ou questionados, na medida em que se compreendia o advento de qualquer tradição, e consequentemente de qualquer compreensão de adaptação e permanência.

Los niveles de complejidad de este fenómeno generacional son varios: ¿qué respetar y qué desechar de lo que heredamos? ¿Cómo hace una nueva generación para pensar si no es desde la tradición que porta la anterior? La evidencia muestra que la mejor manera de romper con una tradición es nadar cómodamente en ella: sin conocer como los conocía a los griegos, Nietzsche no podría haber minado los pilares de la filosofía occidental; a Descartes lo educaron los jesuitas y sabía muy bien los dogmas de fe contra los que se enfrentó en nombre de la duda racional (que se terminó convirtiendo también en dogma, pero esa es

otra historia). Arendt se peleaba con la filosofía porque se había formado con Heidegger y Jaspers. Los ejemplos podrían seguir y no solo en el ámbito de la filosofía: Piazzolla revolucionó el tango porque lo conocía como la palma de su mano; Gaudí fue delineante antes de inventar una nueva arquitectura; Einstein tuvo que aprender la física de Newton para revolucionar la física; Jung se formó con Freud antes de ser uno de sus mayores críticos.

As definições e redefinições dos significados, no decorrer do tempo, provocou oscilações entre os polos da tradição e da religião que interferiram no destino do *ethos* na história das sociedades ocidentais, apresentando momentos de crise e de transformação nos padrões éticos dessas sociedades. Porém, os elementos de adaptação e transformação garantiram, de uma maneira ou de outra, o grau de permanência que o *ethos*, em sua forma histórica ligada à autoridade, tradição e a religião, necessitava.

O mundo grego apresentou uma relação direta com a noção de *ethos*, tradição (*Tradetio*) e religião (*Religatio*). No entanto, na cultura grega não havia um sintagma específico que apresentasse de modo único a noção de autoridade, dado que esta não estava atrelada a vida política imediata (pública), mas sim à natureza de experiências ligadas ao agir comum e ao âmbito privado.

Deste modo, tanto Platão quanto Aristóteles tiveram que buscar sustentação para seus modelos de autoridade em referências da esfera privada grega, que após o governo de Péricles, estavam atrelados à forma de governo tirânico²⁰ ou às campanhas militares nas guerras²¹.

A atuação do cidadão grego, na esfera pública (*koinon*) – política – não correspondia à atuação na esfera privada (*idion*) – pré-política (*oikos*). Esse aspecto serviu de parâmetro para as reflexões que sustentaram a instauração da noção de autoridade no mundo grego antigo. Para que o cidadão grego tivesse condições de atuar de modo igual na esfera pública, as premissas de satisfação de necessidades da vida deveriam ser garantidas, e, para tanto, estas apenas seriam obtidas em condições de dominação e de falta de liberdade, ou seja, de imposição de diferenças nas relações privadas. Nesses termos, a “boa vida” para a atuação em liberdade do cidadão grego no campo público dependia da escravidão e da dominação no campo privado.

²⁰ De acordo com Arendt (2011) a forma autoritária tirânica de governo se estabelece quando o tirano governa como se fosse “um contra todos”, os quais ele oprime e são considerados como iguais, uma massa de indivíduos cuidadosamente isolados e desintegrados, desprovidos de qualquer tipo de poder.

²¹ Muito comuns no período após governo de Péricles (século V a.C.) as guerras militares demandavam ordem e obediência, cujo perigo eminente e a necessidade de tomada de decisão justificavam o estabelecimento autoridade.

As grandiosas tentativas da Filosofia Grega para encontrar um conceito de autoridade que obstasse a deterioração da *polis* e salvaguardasse a vida do filósofo só sobraram devido ao fato de não existir, no âmbito da vida política grega, nenhuma consciência de autoridade que se baseasse em experiências políticas imediatas. Daí todos os protótipos mediante os quais as gerações posteriores compreenderam o conteúdo da autoridade terem sido extraídos da experiência de natureza especificamente não política, brotando, seja da esfera do ‘fazer’ e das artes, onde devem existir peritos e onde a aptidão é o critério supremo, seja da comunidade familiar privada. É precisamente nesse aspecto politicamente determinado que a Filosofia da escola socrática exerceu seu maior impacto em nossa tradição (ARENDT, 2011, p. 161).

De acordo com os estudos apresentados por H. Arendt (2011) e aprofundados por M. Lara (2007), a constituição da autoridade na esfera privada grega atribuída à Platão apresenta-se em suas reflexões sobre o papel das Leis²², “apontando-as como a esfera da qual emana a autoridade, a ser respeitada inclusive pelos governantes”.

O pensamento platônico correspondeu a um período de fundamentação racional do agir humano, que a partir do estabelecimento da *polis* como Estado democrático, resultou na necessidade de uma explicitação do *ethos* como lei (*nomos*), segundo os predicados da igualdade (*isonomia*) e de correspondência com a ordem das coisas (*eunomia*).

Nesse contexto, Platão desenvolveu seu conceito de razão, que correspondia a esfera de liberdade pela qual o homem se movimenta. Aspecto este, que no pensamento de Platão, está aliado a noção de que as verdades evidentes devem ser comprovadas e entendidas, sem que a coerção pela violência seja necessária, já que o entendimento das verdades conduziria as ações humanas para o “bem”²³. Contudo, o pensador compreendeu que tais verdades não são evidentes de modo racional para todos, apenas uma minoria conseguia identifica-las e conduzir suas ações de modo racional, sendo necessário encontrar uma forma de coerção, não violenta, que assegurasse à maioria do corpo social o acesso às mesmas verdades.

A fim de buscar um modelo que evidenciasse tal necessidade, Platão lançou mão de diferentes analogias e metáforas²⁴ que pudessem estabelecer de modo objetivo a relação de autoridade sem violência para finalidade de uma sociedade em harmonia e com liberdade, essa conjugada à obediência não imposta, modo de legitimar a autoridade.

²² Tal noção está presente nas obras de Platão intituladas “*A República*” e “*As leis*”.

²³ A noção de “bem” na Antiguidade situava-se numa concepção metafísica, posta de modo *apriorístico*, externa e situada além das obrigações e escolhas do indivíduo, pois está ligada à ideia de justiça.

²⁴ Como o timoneiro de um navio e seus passageiros, o pastor e suas ovelhas, o médico e seu paciente.

Contudo, Platão identificou um nível de coerção legítimo para transformar as ideias em normas, pautado sempre na experiência da vida privada e da sua prática (pré-política, como na família, nos termos de Arendt). Nesse sentido, do mesmo modo que o artesão se utiliza da violência sobre seu material de trabalho para a construção de um objeto, o tirano, em seu fazer político, cujo material de trabalho seria sua comunidade, exerceria sua liderança política de modo equivalente. Porém, a fim de não validar o poder tirânico, Platão encontra como solução a esse modelo, a indicação da figura do *rei-filósofo* como liderança mais adequada, pois este está mais próximo do que qualquer outro homem das ideias que servem de justa medida para os interesses humanos, tais como o “Belo” e o “Bem”.

Platão, com este engenhoso artifício, proporcionou a obediência daqueles que não se sujeitavam ao poder coercitivo da razão, sem que fosse necessário utilizar efetivamente a violência externa. Tal engenhosidade adveio da transformação das ideias filosóficas em normas, as quais se tornariam os padrões constantes e absolutos para o comportamento e para o juízo moral e político. Assim sendo, a autoridade se identificava com a obediência frente às normas filosóficas que seriam justas para a melhor convivência na *polis*.

Na tentativa de estabelecer legitimidade na escala de valores de um governante em relação aos seus governados, Aristóteles também buscou na esfera pré-política os modelos de sua filosofia, porém sem atribuir às forças ditatoriais ou tirânicas, ou a um rei-filósofo a capacidade de regular os assuntos humanos de uma única vez, como apontou Platão.

O pensamento aristotélico se localiza na relação de superioridade entre o perito (experiente – mais velho) sobre o leigo (menos experiente – jovens). Aspecto que Arendt (2011, p. 157) identificou como resultante das relações da esfera privada, onde o patriarca exercia o poder de monarca ou tirano, governando seus familiares e escravos. “Aristóteles foi, até onde posso ver, quem primeiro recorreu, com o fito de estabelecer o governo no trato com os assuntos humanos, à ‘natureza’, que estabeleceu a diferença...entre os mais jovens e os mais velhos, destinados uns a serem governados e outros a governarem”.

Para Aristóteles, a compreensão de homem e justiça, e nesse sentido, também da autoridade, somente se efetivaria dentro dos âmbitos de uma *polis* bem estabelecida, já que o pertencimento comunitário permitiria a concretização da racionalidade, a qual atrelada à liberdade para uma “boa vida” dependia da dominação e controle das necessidades da vida. Sem tal domínio os homens estariam coagidos a outros homens e mantidos sob seu poder (caso representativo da relação entre senhores e escravos). A

autoridade nesse sentido estava relacionada à legitimidade e confiança que os mais velhos obtinham para a condução de uma vida cujas necessidades eram sanadas sem que os demais sofressem qualquer imposição.

De acordo com o Dicionário de Filosofia,

...a autoridade diz respeito à sua justificação, isto é, ao fundamento sobre o qual pode apoiar-se sua validade. No caso do pensamento de Platão e de Aristóteles vemos o fundamento da autoridade estabelecido pela natureza aristocrática, na qual a autoridade deve pertencer aos melhores, e é a natureza mesma que se incumbe de decidir quem são os melhores. O princípio fundamental dessa concepção de autoridade é, portanto, a divisão natural dos cidadãos em duas classes, das quais só uma possui como apanágio natural o direito de exercer a autoridade. Desse ponto de vista, o critério de indistinção das duas classes tem pouca importância: o importante é a distinção (ABBAGNANO, 2007, p.113).

No mundo grego, como vimos, o *ethos* possuía seu componente de perpetuação na relação dialética com a tradição e com a religião, aspecto esse que contribuiu para que o pensamento de Platão e Aristóteles fosse contributivo para que a noção de autoridade, apesar de não ter sua expressão cunhada em palavra, pudesse representar reconhecimento, hierarquia, obediência, confiança, legitimidade, naturalização, distinção de modo a refletir a vida em comunidade enquanto uma conduta presente nas relações da *polis*.

De maneira distinta, porém complementar, os romanos encamparam a grandeza da Filosofia grega, agregando ao tripé uma noção mais bem desenvolvida de autoridade. Autoridade, tradição e religião já existiam na vida política romana enquanto experiências imediatas e não apenas pré-políticas como na Grécia. Este aspecto representou uma compreensão mais evidente das características que compõe a origem da noção de autoridade.

2.1.2 Os romanos: *Auctoritas* e *Potestas*

Um componente determinante para a constituição da cultura romana, diz respeito ao caráter sagrado de sua fundação. Para os romanos, a expansão de seus territórios representava o alargamento de suas fronteiras e não a fundação de novos centros administrativos (quando fizeram algo distinto disso, seu império foi arruinado). A fundação representava obrigatoriamente a permanência para as demais gerações.

No âmago da política romana, desde o início da República até virtualmente o fim da era imperial, encontra-se a convicção do caráter sagrado da fundação, no sentido de que, uma vez uma coisa tenha sido

fundada, ela permanece obrigatória para toda as gerações futuras (ARENDT, 2011, p. 162).

O caráter sagrado atrelava-se também à religião, que representava o início, o passado, a memória, a história, confirmado pela etimologia da palavra religião (*religio*) derivada de *religare*: religar o presente ao passado; o esforço de fundar para a eternidade. Nesse sentido, religião e política se tornavam uma só coisa, base de conservação, permanência e ampliação da fundação.

A valorização do passado enquanto descendência ou transmissão às futuras gerações permitiu que a noção de autoridade romana surgisse enquanto aquela capaz de ampliar a fundação. Advinda da palavra latina *Auctoritas*, derivada do verbo *augere* (aumentar), autoridade representava, àqueles que a possuíam, responsabilidade pelo constante aumento da fundação.

Ao contrário de nosso conceito de crescimento, em que se cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirigia-se no sentido do passado. Se se quisesse relacionar essa atitude com a ordem hierárquica estabelecida pela autoridade, visualizando essa hierarquia na familiar imagem da pirâmide, é como se o cume da pirâmide não se estendesse até as alturas de um céu acima (ou, como no Cristianismo, além) da terra, mas na profundidade de um passado terreno (ARENDT, 2011, p. 166).

Deste modo, na sociedade romana, aqueles dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os *patres*, os quais obtinham autoridade por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras. Os antepassados chamados pelos romanos de *maiores*, representavam uma autoridade repousada na ideia de “acréscimo”, de natureza de mero conselho, prescindindo, seja da forma de ordem, seja de coerção externa, para se fazerem escutados. A autoridade, neste caso, mais recomendava do que comandava, já que a característica mais proeminente dos que retinham a autoridade (*auctoritas*) era não possuir poder.

Como apontou Arendt (2011), é nesse contexto basicamente externo, político, público, que o passado era santificado através da tradição. E como vimos, a *traditio* estava estritamente atrelada à *auctoritas* na ideia da fundação.

A tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois, a engrandecera por sua autoridade no transcurso dos séculos. Enquanto essa tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intacta; e agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível (ARENDT, 2011, p. 166).

Confirmando tais características da autoridade em termos latinos da *Auctoritas*, a interpretação obtida do verbete “autoridade” contido no Dicionário de Educação (ZANTEN, 2011, p. 64) a apresenta não como objeto de uma atribuição oficial, e sim da ordem da influência, da ascendência, do crédito. Não se baseia no poder legal de coerção e, nesse sentido, é a arte de obter adesão sem recorrer à ameaça ou à coerção.

Frank Furedi (2013, p.9), em seus estudos sociológicos sobre a autoridade, também lançou mão do verbete “autoridade”, contido em *Oxford English Dictionary*, o qual representa o exercício de influência em uma variedade de relações: enquanto “o direito ao comando” e “o poder de influenciar a ação”. Essa autoridade presumida tem “o poder acima da opinião dos outros”, tem o poder de “inspirar crenças” e um “título de ser acreditado”. De acordo com esse verbete, a autoridade aproveita da moral ou da supremacia legal. Os detentores da autoridade podem ser pessoas cuja opinião ou testemunho é aceito. Os diferentes usos deste termo evocam qualidades políticas, morais e intelectuais.

Já de acordo com G. Agamben (2004, p.116) em seu texto *O estado de exceção*, o conceito de *auctoritas* refere-se a uma fenomenologia jurídica relativamente ampla que diz respeito tanto ao direito privado quanto ao direito público.

No campo do direito privado, o termo *auctoritas* está relacionado com a propriedade do *auctor*, isto é, da pessoa *sui iuris* (o *pater famílias*) que intervém para conferir validade jurídica ao ato de um sujeito que, sozinho, não pode realizar um ato jurídico válido. Assim, a *auctoritas* do tutor torna válido o ato do incapaz e a *auctoritas* do pai “autoriza”, isto é, torna válido o matrimônio do filho *in potestate*.

Apoiado na discussão de Magdelain (1990), Agamben (2004, p.117) afirma que tal relação se passa, como se, para uma coisa poder existir no direito fosse necessária uma relação entre dois elementos (ou dois sujeitos): aquele que é munido de *auctoritas* e aquele que toma a iniciativa do ato em sentido estrito. Ou seja, a *auctoritas* interveria tanto como uma mediação que favoreceria o trânsito de uma situação a outra, mas não tanto em sua causa principal.

O ato do *auctor* não se baseia na representação de que está investido, e sim deriva diretamente da sua condição de *pater*. *Auctoritas* parece implicar não tanto o exercício voluntário de um direito, mas o realizar-se de um poder impessoal na pessoa mesmo do *auctor* (AGAMBEN, 2004, p. 118).

Neste ponto, uma breve digressão é necessária. Tanto para Arendt (2011), quanto para Agamben (2004) e Straehle (2017) o conceito de *auctor* também sofreu deslocamentos semânticos significativos que o afasta de seu significado original à luz da autoridade.

Na Roma antiga, como vimos, *auctor* era aquele que garantia, que era fiador, aquele que atuava como intermediário, que avaliava ou tutelava a ação, assim como conferia plena eficácia aos distintos atos e, a nível econômico, era aquela pessoa que atestava a autenticidade ou não de um produto.

Contudo, Arendt (2011) alerta que não devemos confundir *auctor* com a compreensão romântica de “autor”. A ação do *auctor* não corresponde propriamente ao fruto de uma vontade própria e individual, senão que se aplica sobre os eixos de um saber que não tem origem em si mesmo.

Desde la perspectiva de Arendt, el *auctor* aparece no como un creador en el sentido pleno de la palabra y, por ello, su trabajo no debe ser comprendido de manera acorde al esquema del trabajo o de la fabricación. Más bien, se trata de una figura que se encuentra investida de autoridad y que, como veremos, se significa por su rol de mediador o intermediario. Por ello (...) es preciso tener en cuenta el hilo de continuidad que se da entre el *auctor* y las afirmaciones realizadas respecto a la centralidad que ocupa la conexión con el mundo o por supuesto al comentado papel del *augere* (STRAHELE, 2017, p. 139).

Outra distinção em relação à ideia de *auctor* também é importante lembrarmos: *Auctor* e *Artifex* (artífice). Este último é tido apenas enquanto aquele que faz uma obra, ao passo que o primeiro é o grande inspirador de sua criação e realização, deixando nela seu espírito, e com ela ampliando a cidade e o que foi fundado no passado, atrelando a si a autoridade²⁵.

O *auctor* não é aqui o construtor, mas aquele que inspirou toda a empresa e cujo espírito, portanto, muito mais que o do efetivo construtor, se acha representado na própria construção. Distintamente do *Artifex*, que tão somente o fez, é ele o verdadeiro “autor” do edifício, vale dizer, seu fundador; com ele tornou-se um “aumentador” da cidade (ARENDR, 2011, p. 164).

Retornando a Agamben (2004, p.119) em sua discussão fenomenológica jurídica, *auctoritas* no direito público designava a prerrogativa por excelência do Senado romano. Aqueles sujeitos que são ativos dessa prerrogativa são, portanto, *patres: auctoritas patrum* e *patres auctores fiunt*, enquanto expressões comuns da função constitucional do

²⁵ Tal debate é aprofundado por Edgar Straehle (2017) quando apresenta os temas contidos nos estudos de Hannah Arendt.

Senado. Enquanto o poder residia no povo, a autoridade repousava no Senado. De acordo com Mommsen (1969, p. 1034 *apud* Agamben 2004, p.120), o Senado romano não tinha uma ação própria, pois podia agir apenas em ligação com o magistrado ou para homologar as decisões dos comícios populares, ratificando as leis. Ou seja, a *auctoritas* no direito público “é menos que uma ordem e mais que um conselho”.

Ao retornar ao período do Imperador Augusto, Agamben (2004) nos lembra que o poder constitucional se apresentava em termos de uma *potestas*, a qual Augusto declarava dividir com seus colegas na magistratura, mas que seu poder se apresentava nos termos mais vagos de uma *auctoritas*. Deste modo, temos que a *potestas* é uma forma preestabelecida em que entra o singular e que constitui a fonte do seu poder, e ao contrário, *auctoritas* deriva da pessoa, como algo que se constitui através dela, vivo somente nela e com ela desaparece.

A distinção entre *auctoritas* e *potestas*, dois conceitos que exprimem o sentido original pelo qual o povo romano havia concebido sua vida comunitária, também é evidenciada no verbete “autoridade” do Dicionário de Educação (ZANTEN, 2011), quando nele é informado que *potestas* é o poder baseado na função, na posição hierárquica e no estatuto. É o poder legal concedido pelas instâncias superiores da sociedade (militares, forenses, escolares) para tomar decisões e comandar num determinado domínio, recorrendo à coerção, caso necessário.

Vemos então, que na esteira da filologia das palavras *augere*, *auctoritas*, *auctor* a noção de autoridade se identificava com a proximidade aos antepassados, com a tradição, com reconhecimento, com confiança, pois eram os mais próximos, em tempo, da fundação, cuja capacidade de contribuir para “aumentar” e fundar o caldo político-cultural de uma sociedade é distinta daqueles que são executores, *artífices*, *potestas*, agentes de uma ação proposta por aqueles que tem a autoridade.

Ou seja, como nos ajuda a confirmar o verbete “autoridade” do Dicionário de Sociologia (GALLINO, 2005, p.54) podemos compreender, no caso romano, “a autoridade como sanção e confirmação, por parte de um corpo que goza de especial competência e prestígio numa comunidade, da decisão autonomamente tomada por um membro ou órgão, frisando objetivos que tem importância coletiva”.

A força da autoridade era mantida e garantida, portanto, através da segurança do tripé religião, autoridade e tradição. Enquanto esses elementos fossem ininterruptos, a autoridade estaria intacta, sendo uma certeza política e religiosa do mundo romano e se

um dos três componentes fosse posto em dúvida ou eliminado, os dois restantes padeceriam.

2.2 Autoridade na Idade Média

Ao longo da Idade Média (do século V d.C. ao século XV d.C.) a Igreja Católica, que se estabeleceu enquanto instituição social normativa, reivindicou a legitimidade desenvolvida e conquistada pelo Império Romano do Ocidente, atribuindo para si a autoridade para a manutenção da tradição daquele período. Esse aspecto fez com que se iniciasse, ao menos em nível político, uma nova modificação na compreensão do sentido de autoridade, a qual apareceu de modo dividido entre autoridade terrena, atribuída ao Estado, e a autoridade divina, atribuída à Igreja.

H. Arendt (2011) nos lembra que o ponto de inflexão para tal modificação ocorreu quando da epístola do Papa Gelasio (492 – 496) dirigida ao imperador Anastásio I (491–518). O sumo pontífice reivindicou para a instituição papal a posse da autoridade espiritual como uma forma superior de poder, o qual se deve obedecer por seu caráter intrinsecamente sagrado. Embora a fonte última de autoridade seja Deus, tão somente o papa, o representante divino na Terra, teria o direito de atuar propriamente em seu nome. E como nos esclarece Edgar Straehle (2017, p. 225),

de este modo, en contraste con la mentalidad romana, la dimensión política se debe subordinar ahora a la espiritual y la *auctoritas*, que permanece ligada a la religión y la tradición, altera su rostro, al convertirse en una forma transcendente de autoridad: más espiritual, menos mundana y por supuesto menos política.

O cristianismo, neste sentido, teve a capacidade de entrelaçar e amalgamar as tradições que o antecederam, de modo a reivindicar a tríade romana – autoridade, religião e tradição – enquanto elementos que lhe pertencesse, realizando assim uma espécie de refundação. A Igreja manteve por alguns séculos a distinção da atuação no campo político, relegando para si “apenas” a autoridade divina na Terra. Dois teólogos católicos contribuíram para que a doutrina cristã se fundamentasse nestas bases.

A doutrina católica se apresenta no período da Idade Média no pensamento de Agostinho de Hipona, conhecido como Santo Agostinho (354 – 430), teólogo e filósofo cujo pensamento foi constitutivo do cristianismo e, por conseguinte, da filosofia ocidental. De acordo com A. MacIntyre (2001, p.164), alinhado às concepções estoica e ciceroniana da lei a qual natureza e razão exigem conformidade, Sto. Agostinho forneceu

um esquema à teologia cristã que permitiu a compreensão de uma única e mesma lei divina, cuja atuação se realiza na vontade, a qual guia a atenção numa direção e não na outra, contudo só a graça divina pode salvar a vontade da condição da ação humana, a qual, na visão agostiniana, é sistematicamente mal direcionada e não tem à seu próprio alcance a possibilidade de redirecionar-se.

Sendo assim, devido ao modo como o governo se enraíza no “pecado” que os governantes seculares não podem ser os juízes finais de si próprios. E, por isso, Deus concedeu a solução do papado, permitindo que formas organizacionais da Igreja fossem capazes de expressar (e conduzir) mais adequadamente uma espécie de universalidade e soberania sobre os desvios humanos. Deste modo, tal aspecto subsidia a necessidade de uma autoridade divina, papal, sobre as ações dos governantes.

A extensão da autoridade da Igreja frente ao mundo medieval se complexifica quando no século XIII o italiano – frade dominicano – Tomás de Aquino (1225 – 1274) passou a convergir seus estudos aos de Aristóteles a fim de sistematizar um pensamento teológico cuja matriz de referência constituía uma relação entre fé e razão, mediadas pela atuação da Igreja na representação das “Escrituras” como meio de potencializar a fé cristã e promover ainda mais a atuação da Igreja frente às ações terrenas. A vida moral e a obediência às regras e leis correspondiam a uma boa educação nas virtudes morais, e a Igreja era a autoridade que aferia a harmonia entre a lei humana e a lei divina.

O historiador A. MacIntyre (2001, p.220) nos auxilia a ilustrar a relação entre a concepção de verdade religiosa e atuação política que Sto. Tomás de Aquino representava, e como disso inferimos aspectos que corroboram à Igreja enquanto detentora legítima da autoridade divina na Terra e em seguida como autoridade política a fim de auxiliar na condução da vontade humana:

Numa sociedade na qual a verdade da religião cristã foi reconhecida, a religião implica também o reconhecimento político; Sto. Tomás tinha observado anteriormente: “O poder secular deve submeter-se ao poder espiritual assim como o corpo deve submeter-se à alma e, portanto, a jurisdição não será usurpada se um prelado espiritual intervier nos assuntos temporais quando se trata de coisas que lhe foram cedida ou em relação às quais o poder secular lhe é submisso” (S.T. IIa-IIae, 60, 6). Sto. Tomás explicitou o significado disso em outras obras: o papa tem a autoridade legítima sobre os governantes seculares; é, nesse mundo, “a cabeça da *respublica* de Cristo” (*Contra Errores Graecorum* II, 32) em virtude de sua posição na *ecclesia* (ver também *Comentário sobre as Sententiae* II, 44, e S.T. IIIa, 8,1).

Todos esses elementos que compuseram e reforçaram a autoridade da Igreja no âmbito privado, também contribuíram, para sua atuação no campo público, quando se

“pôde dar uso completo dos fundamentos platônicos aceitando, o que seria impossível ao pensamento romano, a utilização de uma métrica transcendente para medir e julgar as atitudes humanas, como ato político”, como nos ajuda a refletir A. MacIntyre (2001, p. 222).

Quando a Igreja decidiu assumir as responsabilidades políticas que lhe estavam sendo entregues pelo ocaso do Império Romano, rompeu-se com a noção original romana de autoridade, a qual a mantinha apartada do poder. Com a atribuição de encargos seculares que exigiam certo grau de controle e dominação das ações mundanas, a Igreja passou a lançar mão de mecanismos de violência e poder, acarretando na perda dos mecanismos de durabilidade, continuidade e permanência restando-lhes apenas o exercício do poder, de modo a arcar com a temporalidade deste elemento.

A revelação divina podia agora ser interpretada politicamente como se os padrões da conduta humana e os princípios de comunidade política tivessem sido diretamente revelados, conforme antecipado por Platão na formulação do “mundo das ideias” e sua aplicação na condução das “coisas mundanas”. Sobre isso, Arendt (2011, p. 180) ao analisar os fundamentos do Cristianismo, alega que:

...na medida em que a Igreja Católica incorporou a Filosofia Grega na estrutura de suas doutrinas e crenças dogmáticas, ela amalgamou o conceito político romano de autoridade, que era inevitavelmente baseado em um início, à noção grega de medidas e regras transcendentais.

A fusão entre as instituições políticas romanas e as ideias filosóficas gregas permitiram à Igreja, ao interpretá-los, refundar concepções e visões de modo dogmático a fim de impor uma legitimidade que promovesse forte alteração na autoridade frente às ações humanas naquele período. Contudo, ao elevar ao nível de certezas dogmáticas um elaborado sistema de castigos e recompensas a Igreja criou um imaginário cercado de medo e culpa, que ao encontrar brechas para sua superação eliminou rapidamente qualquer elemento de reconhecimento. Esse aspecto fica evidente quando da secularização provocada pela época moderna em relação à atuação pública que a religião até então sustentava, de modo violento.

A introdução do inferno platônico no corpo das crenças dogmáticas cristãs fortaleceu a tal ponto a autoridade religiosa que ela poderia esperar permanecer vitoriosa em qualquer contenda com o poder secular. Mas o preço pago por essa força suplementar foi a diluição do conceito romano de autoridade, permitindo-se que um elemento de violência se insinuasse ao mesmo tempo na própria estrutura do pensamento religioso e na hierarquia eclesiástica (ARENDR, 2011, p. 177).

Todo o domínio da Igreja Católica, confundindo cada vez mais a autoridade com poder, imposição, violência, culpa e medo, se confirmava também em sua resistência frente ao que se caracterizava como novidade. A Igreja condenava as novidades e as considerava pecado na medida em que não estavam arraigadas a um passado, a uma tradição que ela mesma criava ou refundava de acordo com suas necessidades de manutenção de poder.

Temos, então, que naquele momento, a compreensão da autoridade estava relacionada às ações de deferência ou atitude reverente expressas pelos subordinados em relação a quem detém oficialmente o poder, ou é investido, por razões divinas, de dignidade superior ou conhecimento. A autoridade se mistura com os sentimentos de “admiração e temor”, pois são sentimentos produzidos por quem comanda, nesse caso a Igreja, mediante um exercício severo, incansável e preciso de poder e costumes irrepreensíveis.

A autoridade baseada na divindade, cuja concepção cristã se estabeleceu, insiste no caráter sagrado do poder temporal, a ponto de considerar o poder soberano como representante de Deus na Terra. Nessa concepção, a autoridade se torna independente do consenso dos súditos e se justifica ao ser exercida *de facto*, pois tendo sido estabelecida por Deus é sempre plenamente legítima. “Segundo esse ponto de vista, autoridade e força coincidem: quem possui força para impor-se não pode deixar de gozar de uma autoridade válida, visto que toda força é desejada por Deus ou é divina” (ABBAGNANO, 2007, p. 114).

Neste período, portanto, a autoridade, representada pela Igreja, se apresentava de modo duplo: como transcendente e espiritual, responsável pela condução divina na Terra, mas também de modo impositivo, com normas absolutas, aspecto este que colidia com a realidade política que começava a emergir. Monopolizada pela Igreja, a autoridade passou a ser continuamente entendida como uma forma de imposição e confundida, de fato, com um tipo despótico de poder, culminando na ruptura com a trindade de base greco-romana e indicando mais uma mutação na noção de autoridade.

Tal mutação da noção de autoridade atrelada ao poder e violência imposta pela Igreja, ou seja, pela religião dominante no mundo Ocidental daquele período, teve grande impacto e permanência, contudo, transformações do pensamento começaram a surgir e uma outra interpretação de mundo passou a evidenciar questionamentos sobre a atuação da Igreja e sobre a atuação despótica dos governos absolutistas. Tais aspectos

contribuíram para deslocamentos da noção de autoridade, atrelada a ideia de tradição e religião.

2.3 Autoridade na Modernidade

O alvorecer da Modernidade é frequentemente relacionado à coexistência de alguns aspectos que amalgamados convergiram na intensa transformação social, política e cultural que caracterizaram a ascensão do pensamento secular e um concomitante eclipse do mundo transcendental. Estes elementos foram determinantes para modificação da noção de autoridade.

A Reforma Protestante, no século XVI, promovida por Martinho Lutero (1483 – 1516), a revolução científica, no século XVII, encabeçada pelas ideias de Galileu Galilei (1564 – 1642), Francis Bacon (1561 – 1626) e René Descartes (1596 – 1650) que deram suporte ao enorme desenvolvimento das técnicas de navegação e consequente expansão mercantil, além da transformação do método científico, o pensamento de Thomas Hobbes (1588 – 1679) e o ideal Iluminista do século XVIII, cujas propostas minaram a autoridade monárquica e da Igreja e prepararam o caminho para as revoluções sociais e políticas – Revoluções Francesa (1789) e Industrial (1760/1820/1840) – são os aspectos que deram a forma mais bem acabada aos ideários da Modernidade²⁶ que se consolidaram a partir da centralidade da razão, que veremos, se constituirá como principal referência de autoridade.

O monge alemão Martinho Lutero, quando da publicação das 95 teses de Wittenberg, lançou um desafio à Igreja Católica ao questionar a autoridade externa do sacerdote em relação à existência de uma autoridade interna alojada na consciência de cada fiel e fundada na leitura pessoal das “Sagradas Escrituras”. Lutero propôs o estabelecimento de uma relação direta com a autoridade divina, sem as mediações terrenas e com isso colocou em marcha uma valorização da interioridade de cada indivíduo, chocando assim com a dimensão de *Religatio* presente no catolicismo medieval, fazendo com que a autoridade da Igreja passasse a ser vista como uma ingerência ou intromissão.

²⁶ Muitos estudos apresentam tal sistematização dos fatos aqui elencados, alguns com aspectos mais sociológicos, outros mais antropológicos e outros mais políticos. Contudo, existe uma certa convenção em compreender a estruturação da Modernidade a partir de tais temas.

Alinhada às reflexões de Max Weber em *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (ano de publicação 1904/1905) compreendemos que a Reforma Protestante incentivou um ascetismo interior profano e mundano que deu maior relevo à dimensão do indivíduo frente ao mundo compartilhado, retirando da Igreja seu caráter exclusivista de autoridade capaz de aferir os meios de acesso ao divino.

A cisão entre Estado e Igreja se tornava muito evidente. A destituição da autoridade da Igreja Católica como intermediadora do arbítrio do destino das almas eliminou a religião da vida pública, retirando todas as sanções religiosas da política. Deste modo, a Igreja perdeu seu elemento político adquirido nos séculos em que se comportou como herdeira do Império Romano.

Thomas Hobbes, pensador inglês de finais do século XVI e início do século XVII apresentou em suas análises aspectos que contribuíram para que a cisão entre Igreja e Estado se estabelecesse de modo a privilegiar o poder do soberano em detrimento do poder do sacerdote, da Igreja. Seu pensamento indicava que não poderia haver outra Igreja no Estado além daquela reconhecida (ou imposta) pelo próprio Estado. De acordo com a teoria da indivisibilidade do poder do soberano proposta por Hobbes, a Igreja desemboca numa total conversão em instituição do Estado.

Hobbes propôs uma reforma política que rompeu com o legado da tradição e da religião medieval. De acordo com Norberto Bobbio (1991) a autoridade, agora desengajada da tradição e do sentido religioso, passa então a ser identificada não somente com o poder, mas também com a afirmação mais contundente de soberania. Temos aí um aspecto que passa a chamar nossa atenção: a noção de autoridade deixa de estar atrelada a um coletivo (Antiguidade Clássica) ou a uma entidade (Idade Média) e passa a corresponder a um indivíduo, o soberano.

De acordo com Edgard Straehle (2017, p.197) embora seja difícil fixar um momento determinado, o deslocamento do significado de autoridade foi consumado provavelmente com o pensamento de Hobbes e sua compreensão de soberania, entendida como um poder único, absoluto, indivisível, incontestável, que detêm o direito de guerra contra o divergente.

Através de sua proposta de “pacto de união”, passagem da humanidade do estado de guerra para o estado de paz, a instituição do poder do soberano (o único que tem o direito sobre tudo) é o que garantiria o fim para o qual os indivíduos instituíram o Estado, qual seja, a segurança. Por segurança, Hobbes compreendia aquele estado no qual os

indivíduos atribuem ao soberano todos os poderes necessários para que as leis naturais se tornem leis propriamente ditas, isto é, leis civis.

Sendo assim, para Hobbes a noção de autoridade está estritamente atrelada ao poder absoluto e, portanto, a autoridade do soberano se realiza no poder ilimitado.

O pensador inglês acreditava que o estado de divisão permanente, de conflito, só podia ser combatido por um poder monolítico e indivisível. Para quem não mais acreditava na salvação através da Igreja, só havia um caminho de salvação: a sociedade política. Em seu texto *Do cidadão*, capítulo X, item I Hobbes (2006, p. 85) afirma “fora do Estado, temos o domínio das paixões, a guerra, o medo, a pobreza, a incúria, o isolamento, a barbárie, a ignorância, a bestialidade. No Estado, temos o domínio da razão, da segurança, da decência, da sociabilidade, do refinamento, da ciência, da benevolência”.

Compreendemos, assim, que o ideal pelo qual Hobbes²⁷ lutava não era a liberdade e sim a autoridade, esta era considerada um mal menor, já que para o pensador o excesso de liberdade seria o pior dos males, pois poderia levar a conflitos. Seu modelo de Estado é capaz de eliminar o dissenso através de uma autoridade sem limites, a do soberano, e, ainda mais, com base no contrato social, fundado no consentimento, e portanto, resultando em uma sociedade estática, cuja desigualdade essencial, entre soberano e súditos, é uma convenção que deve ser mantida para a existência de um Estado racional para homens racionais.

Hobbes é obcecado pela ideia da dissolução da autoridade, pela desordem que resulta da liberdade de discordar sobre o justo e o injusto, pela desagregação da unidade do poder, destinada a ocorrer quando se começa a defender a ideia de que o poder deve ser limitado, ou numa palavra, obcecado pela anarquia que é o retorno do homem ao estado de natureza (BOBBIO, 1991, p. 26).

O momento chave desta argumentação é consumado no pacto como autorização, como renúncia, a qual sela a transferência ao Estado de qualquer liberdade em favor da manutenção de uma ordem que impede a desobediência e o caos. Resultando assim na ideia de que qualquer forma de desobediência das leis civis impostas pelo soberano resultaria em algo como um contrassenso, dado que consistiria em uma rebeldia contra si mesmo.

²⁷ Hobbes desenvolveu sua teoria sobre política submetido a um contexto de vivência da guerra civil inglesa (1642 – 1651) o qual resultava no abalo da unidade do Estado, ameaçado de um lado pelas discórdias religiosas e pelo contraste entre os dois poderes - Igreja e Estado – e por outro lado, pelo dissenso entre a Coroa e o parlamento e pela disputa em torno da divisão dos poderes.

Encontramos assim o início do deslocamento da autoridade que se identifica em uma sentença célebre do pensador inglês: “*Authoritas, non veritas, facit legem*”. A autoridade passa a ser uma instância de poder instituído convertida em um instrumento ou meio desta, pela qual se neutraliza e transforma em poder baseado na função, na posição hierárquica, na lei, com a inestimável colaboração de um contrato que se firma uma única vez e para sempre.

Desta maneira, a concepção hobbesiana de soberania absoluta pode ser identificada com um projeto de fusão de poder e autoridade, de uma autoridade que é monopolizada pelo Estado que por sua vez conduz a uma concepção de Estado que resultou em consequências impactantes para o curso da história Ocidental. O pacto como renúncia e autorização selou a transferência da autoridade religiosa para o Estado, retirando das relações diretas entre os indivíduos, sua origem já evidenciada.

Admitimos, portanto, que a autoridade passou a ser compreendida como um direito de agir de modo obrigatório a toda comunidade. Tal direito prescinde do requisito do reconhecimento por parte dos que estão submetidos à autoridade como elemento essencial desta. A autoridade configura-se, neste caso, como uma obrigação jurídica do ponto de vista daqueles que conferem esse direito. De acordo com o Dicionário de Sociologia (GALLINO, 2005, p. 54/55) no verbete “autoridade”, tal noção foi teorizada na época moderna por Kelsen (1945) e este afirma que:

A autoridade é, em geral, definida como o direito e o poder de emitir ordens obrigatórias. O poder efetivo de obrigar outros a adotar determinado comportamento não basta para constituir a autoridade. O indivíduo que é (ou tem) autoridade precisa ter recebido o direito de baixar ordens obrigatórias, fazendo com que outros a elas obedeçam. Tal direito ou poder só pode ser conferido a um indivíduo por um ordenamento normativo. A autoridade é, pois, originariamente, algo característico do ordenamento normativo.

A mutação da noção de autoridade agora como direito normativo coincide com o deslocamento resultante da fusão de poder e autoridade e no contraste entre liberdade e autoridade que, a partir da dúvida posta por Lutero sobre a religião e por Hobbes sobre a tradição, implicará – quando do pensamento racional iluminista compreendido enquanto uma racionalidade instrumental – na autoridade como sinônimo de autoritarismo e perda da liberdade.

Aliada a essas características, a autoridade passou a estar associada a ideia de independência do pensamento e da realidade objetiva em relação aos dogmas religiosos e às condicionantes da tradição. Como propuseram F. Bacon e R. Descartes, filósofos das

Luzes, a racionalidade que se buscava exercer nesse contexto de florescimento da Modernidade seria aquela que permitisse conhecer o domínio da realidade, pois a técnica dominadora estabeleceria condições para o aprimoramento da vida. Ou seja, os meios racionais estabelecidos por instâncias de autoridade referentes ao domínio da razão constituiriam procedimentos de conhecimento da realidade em todos os seus aspectos e, portanto, seriam agentes de autonomia e emancipação.

O racionalismo implicava, negativamente, o desencantamento, a crítica da religião, da tradição, dos valores herdados, sedimentados pela história. Positivamente, implicava a fé na razão, em sua capacidade de fundar uma ordem racional, e na ciência, como instância habilitada a sacudir o jugo do obscurantismo e a transformar a natureza para satisfazer às necessidades materiais dos homens. Nesses termos, emancipar significava racionalizar, tanto no sentido negativo de libertar a consciência humana tutelada pelo mito, como no sentido positivo de usar a ciência para tornar mais eficazes as instituições econômicas, sociais e políticas, aumentando com isso a liberdade do homem como produtor e consumidor de cultura, como agente econômico e como cidadão (ROUANET, 2001, p.97).

O ideal de domínio técnico da natureza teve suas bases elaboradas por R. Descartes (1596 – 1650), pensador que tinha como pressuposto absolutamente necessário para o conhecimento no sentido moderno o caráter sistemático do saber, ou seja, a *unidade da razão*; fundamento inquestionável sobre o qual repousaria todo o conhecimento, a consistência e a completude do sistema. Renunciar à unidade da razão, seria retornar às oscilações que marcavam uma concepção pré-metódica do conhecimento, mística e religiosa.

Para Descartes, como nos auxilia a compreender L. Silva (1997), a unidade da razão estabelece que teoria e prática devem seguir os mesmos paradigmas, e uma vez estabelecido esse modelo, as coordenadas fundamentais do conhecimento estão postas e o progresso, portanto, é o único que pode permitir o acesso à expansão da unidade do método e do objeto. Como afirmou Silva “se trata de estabelecer o mesmo tipo de certeza cujo paradigma é a evidência matemática, só é possível conceber como único método, o científico. E como a objetividade é constituída a partir dessa unidade metódica, segue-se que um único tipo de objeto é adequado a um único método” (1997, p.36). Ou seja, a diversidade dos objetos (seja alma, Deus, os corpos ou a sociedade) deve ser abstraída à unidade da razão para que haja correspondência entre objeto e método, já que a certeza matemática é o protótipo de evidência. Temos assim, o sentido da “matematização do mundo”, ou melhor, do “caráter matematizante do conhecimento enquanto tal”.

A segurança que a mediação do método racional proporcionou diante um mundo desencantado provocou também a confiança ilimitada no instrumento de dominação. É precisamente essa confiança na razão e no seu progresso ilimitado que enalteceu a visão da racionalidade como prática humana e socialmente determinada.

F. Bacon (1561 – 1626), considerado o “pai da filosofia experimental”, também contribuiu para que o pensamento racional valorado pelo método científico e conseqüentemente pela instrumentação se edificasse já que, assim como seus contemporâneos, desprezava os adeptos da tradição e compreendia que “o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravidão da criatura, nem na complacência em face de senhores do mundo” (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.18).

Os ideais iluministas que conformavam a construção da sociedade moderna projetavam um mundo racional, cujo método científico fizesse frente à tradição e ao obscurantismo imposto pela religião, esta que aliada a um despotismo político mantinha os homens em um estado de menoridade, impedindo-os de pensarem por si mesmos.

Apoiado no debate de I. Kant (1724 – 1804), temos que o Iluminismo buscava corresponder à maioridade, à autonomia, ao esclarecimento (*Aufklärung*) em resistência à autoridade religiosa que bloqueava o crescimento e acesso à razão e à emancipação. Kant propunha, portanto, o uso do esclarecimento enquanto elemento primeiro para a conquista da maioridade e autonomia.

Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é, portanto, a divisa do Esclarecimento. (KANT, 1783).

O esclarecimento, no sentido atribuído por Kant, refere-se ao princípio de autonomia que permite ao indivíduo fazer uso de seu próprio entendimento, sem a direção de outrem. Em suas reflexões o filósofo se pergunta se vivemos em uma época esclarecida, e a resposta dada é não, pois considera que vivemos em uma época de esclarecimento, porém falta muito para que os homens em sociedade possam vivenciá-lo nas condições atuais. O pensador observa claros indícios de que foi aberto ao homem o campo no qual pode lançar-se livremente a trabalhar tornando progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento como saída da menoridade da qual são culpados.

A ousadia pela busca do saber, pelo esclarecimento a fim de superar o determinismo de uma vida submetida à menoridade possibilitou o sintagma weberiano do “desencantamento do mundo” enquanto o esforço de promover a racionalização da natureza em detrimento/substituição a uma relação em termos de tradição e religião na qual o homem se entrega ao desconhecido. A principal busca do pensamento racional, cuja ponta de lança estava representada pela racionalidade técnica – método científico –, passava a operar com os fenômenos em termos de submetê-los à ótica da razão.

A fim de compreender tamanha alteração desse contexto, Max Weber no princípio do século XX, desenvolveu sua análise sociológica da Modernidade e propôs as noções de racionalidade (*Rationalität*) e racionalização (*Rationalisierung*), as quais apontavam a Modernidade como representante do desencantamento do mundo pela religião e pela ciência. Tais aspectos evidenciavam uma separação entre a magia e a religião a partir de uma racionalização e intelecção de visão de mundo.

O desencantamento do mundo (*Entzauberung der Welt*) representou o triunfo da racionalização religiosa, “...a vitória do profeta e do sacerdote sobre o feiticeiro”, ou seja, a religião racionalizada, aos moldes iniciados pelo protestantismo de Lutero, passou a operar uma internalização que demandava a correspondência entre as atitudes cotidianas mundanas e as práticas religiosas, aspecto que não se verificava anteriormente²⁸.

Contudo, como aponta M. Horkheimer, em seu texto *Autoridade e Família* de 1936, essa inversão frente à autoridade da tradição e da religião evidenciou uma tendência de transformar e enaltecer essa mesma noção²⁹, somente que agora compreendida enquanto Razão. Na luta travada contra a autoridade instituída pela tradição e religião, a filosofia se incumbiu de preconcebê-la sob a forma de uma abstração crescente. Processo que encontra o seu ponto de apoio na categoria “indivíduo”. Doravante este – o indivíduo – que agora deve atuar por conta própria abolindo as antigas autoridades, deverá ser capaz de tudo por seus próprios meios racionais. Porém,

...enquanto ele [trabalhador] dava crédito às ideias de liberdade e igualdade e à soberania absoluta da razão, tal como reinavam no último século, na realidade ele se sentia livre sob as próprias circunstâncias dadas, na realidade a sua consciência era ideológica, pois as autoridades

²⁸ Pierucci, Antônio Flávio. *O desencantamento do mundo. Todos os passos do conceito em Max Weber* Ed. 34, São Paulo, 2013.

²⁹ Para Horkheimer a autoridade deve ser compreendida em sua unidade com determinadas tarefas prático-históricas num momento específico. Contudo, essa classificação não pode ser aplicada de forma mecânica, pois o papel da relação de autoridade em uma época, bem como o seu teor específico, exerce influência sobre o significado psíquico de sua aceitação. As contribuições trazidas pelo autor ilustram essa dinâmica ao apresentar os desdobramentos que as relações de autoridade representaram, e representam, na vida em sociedade desde os alvares do Iluminismo.

não eram derrubadas, apenas se ocultavam atrás do poder anônimo da necessidade econômica ou como se costuma dizer, atrás da linguagem dos fatos (HORKHEIMER, 1990, p. 205).

Há, portanto, um “assujeitamento” às circunstâncias; um amoldar-se à realidade social. O indivíduo imerso em novas contradições sociais se encontrava sob uma nova e poderosa determinação que então se estabelecia: a racionalidade econômica. Regido, portanto, por processos de racionalização cada vez mais acelerados, difundidos e interpenetrados e que se reforçavam mutuamente, provocando inovações em cadeia; a destruição das bases da chamada sociedade tradicional se concretizou.

A racionalização econômica no contexto da sociedade moderna científica levou à dissolução das antigas formas produtivas, características do feudalismo, e à formação de uma mentalidade baseada na previsão, no cálculo, em técnicas racionais de contabilidade. Tornou-se possível a administração racional, não apenas da produção, mas de toda a vida. Com o desaparecimento dos vínculos de subordinação feudal, seguiu uma força de trabalho formalmente livre, constituindo-se uma nova categoria, a força de trabalho assalariado.

Sob esse novo fundamento constitui-se o capitalismo industrial. A empresa, já racionalizada em suas técnicas de gestão, acede a um novo patamar de racionalidade, pela incorporação incessante dos conhecimentos científicos ao processo produtivo. A economia se torna plenamente moderna (ROUANET, 2001, p.120/121).

Karl Marx (1818 – 1883) juntamente com Friedrich Engels (1820 – 1895) são os representantes da análise e da crítica sobre o modo de produção que se edificou e se complexifica sob as bases econômicas e racionais na Modernidade. O capitalismo enquanto sistema produtivo ao fundar uma sociedade baseada na propriedade privada e na exploração da mão de obra realizada através da divisão social do trabalho em classes sociais representava, segundo tais pensadores, uma espécie de deformação do trabalhador; este transformado em um apêndice das máquinas de produção, as quais representavam parte do grande avanço das tecnologias permitidas e promovidas pelos métodos e técnicas científicas daquele período.

K. Marx (1867) quando da publicação de seu estudo sobre *O capital*, apresentou uma discussão sobre a “Maquinaria e grande indústria” na qual abordou temas como, o desenvolvimento da maquinaria; a transferência de valor da maquinaria ao produto; efeitos imediatos da produção mecanizada sobre o trabalhador. Tais análises, sempre acompanhadas de uma crítica em relação aos efeitos produzidos por tal sistema produtivo sobre as relações sociais, apresentou aspectos que evidenciaram implicações provocadas

pela razão econômica na fase em que se estruturava a cosmovisão moderna e o capitalismo. Vale apontar, mesmo que de modo um tanto extenso, um trecho no qual Marx retrata como a relação com a maquinaria, ao invés de proporcionar autonomia e emancipação ao trabalhador, o dominou de modo exploratório.

À medida que torna prescindível a força muscular, a maquinaria converte-se no meio de utilizar trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade (...). Assim, esse poderoso meio de substituição do trabalho e de trabalhadores transformou-se prontamente num meio de aumentar o número de assalariados, submetendo ao comando imediato do capital todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem de idade. O trabalho forçado para o capitalista usurpou não somente o lugar da recreação infantil, mas também o do trabalho livre no âmbito doméstico, dentro dos limites decentes e para a própria família (...). Desse modo, a maquinaria desde o início amplia, juntamente com o material humano de exploração, ou seja, com o campo de exploração propriamente dito do capital, também o grau de exploração (...). Além disso, a maquinaria revoluciona radicalmente a mediação formal de relação capitalista, o contrato entre trabalhador e capitalista. Com base na troca de mercadorias, o primeiro pressuposto era de que capitalista e trabalhador se confrontassem como pessoas livres, como possuidores independentes de mercadorias, sendo um deles possuidor de dinheiro e meios de produção e o outro possuidor de força de trabalho. Agora, porém, o capital compra menores de idade, ou pessoas desprovidas de maioridade plena. Antes, o trabalhador vendia sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora, ele vende a mulher e o filho. Torna-se um mercador de escravos (MARX, 2013, p. 468-469).

Assim como a economia, vimos que a política também foi impactada pelo processo de racionalização, este que a conduziu à substituição da autoridade descentralizada pré-moderna pelo Estado Absolutista e, posteriormente, pelo Estado Moderno, dotado de um sistema burocrático centralizado, de um poder militar permanente, do monopólio da violência e da legislação, e de uma administração burocrática racional.

A racionalização política desemboca na modernidade plena quando institucionaliza a dominação legal, legitimada pela crença em regras normativas e no direito dos governantes de exercerem sua autoridade em função dessas regras, distanciando-se assim da dominação tradicional, legitimada pela crença na tradição, e da dominação carismática, legitimada pela devoção incondicional a líderes exemplares, especialmente heroicos ou especialmente virtuosos (ROUANET, 2001, p.121).

Temos assim certo êxito histórico a favor desse paradigma da racionalidade, que instaurou sua hegemonia aos esquemas de pensamento matematizante e de compreensão

de mundo, subvertendo a noção de autoridade agora aos ditames da razão, porém ao preço de um abandono, por parte dessa mesma razão, do sujeito cuja emancipação e enaltecimento havia sido a tarefa mais celebrada por ela no nascimento da Modernidade.

2.3.1 Uma visada psicossocial: Lei paterna e suas implicações

Os efeitos provocados pela autoridade da razão econômica capitalista refletiram, por sua vez, nas experiências vividas no interior da estrutura familiar. Esta instituição privada também passou a ser constituída por relações de dependência para com a esfera do trabalho e da troca de mercadorias. À autonomia do proprietário no mercado e na empresa privada correspondia a dependência da mulher e dos filhos em relação ao marido e ao pai: a autonomia privada aparentemente obtida nas relações de mercado se convertia, na vida familiar, em autoridade e tornava ilusório o pretense livre-arbítrio dos indivíduos³⁰.

Esta relação de imanência entre os ditames econômicos provenientes do mercado capitalista sobre o âmbito da vida familiar penetra a dimensão subjetiva dos indivíduos. Aqui as reflexões proporcionadas pela psicanálise de Sigmund Freud (1856 – 1939) aliado a uma visão sociológica contribuem para uma compreensão mais acurada acerca da estruturação da psique dos indivíduos no seio da instituição familiar burguesa, e, conseqüentemente, da atuação destes frente às exigências agora emanadas das novas instâncias de autoridade conformes ao mundo moderno, aquelas que vimos estarem atreladas ao pensamento racional e científico³¹.

De modo mais específico, destacamos a importância da família e da figura paterna na constituição desse novo indivíduo que deve atuar, entender e lidar com essa sociedade que se edifica, cujos ditames da autoridade econômica capitalista e da vida apartada da tradição e da religião implicam uma série de transformações.

³⁰ É válido ressaltar que este tópico apresenta algumas ideias que foram reformuladas e desenvolvidas a partir do artigo “Metamorfoses da autoridade: apontamentos sobre a noção de autoridade na cultura hodierna” (2017) escrito em coautoria com o Prof. Dr. Luiz A. C. N. Lastória como parte dos estudos de aproximação ao tema da teoria social e da psicanálise ao longo do desenvolvimento da tese. A referência do texto encontra na parte de referências bibliográficas.

³¹ É pertinente afirmar que a Psicanálise de S. Freud não se restringe a uma compreensão exclusiva da psique moderna. Sendo o “inconsciente” e a “pulsão” os dois conceitos mais importantes da Psicanálise freudiana é possível constatar que não se trata apenas de compreender a subjetividade do pensamento moderno, mas sim de investigar as mais profundas constituições psíquicas do ser humano, através da indissociável prática clínica (material empírico) e das investigações científicas que constituem sua epistemologia.

Em uma leitura sociológica, lançamos mão da psicanálise freudiana que busca pensar o indivíduo submetido aos ditames da racionalidade que resultou em um desamparo provocado pelo mundo moderno e no mal-estar (*Unbehagen*) por ele gerado. Freud abordou inúmeros temas para investigar seu campo de pesquisa, em especial lançou mão da mitologia grega para desenvolver um arcabouço mitológico-científico³² que o auxiliasse na expressão de suas descobertas. De acordo com Iannini (2013, p.123),

Não é por acaso que os conceitos freudianos que giram em torno da função do pai, agente primordial da regulação da satisfação pulsional sempre fazem apelo a um além da ciência: o mito de Édipo, o mito do assassinato do pai primordial, o mito de Moisés. O mais instigante é que através dessa admissão do caráter híbrido da teoria das pulsões, entre ciência e mitologia, Freud logra um resultado importante, uma espécie de desmitologização do método científico. Essa desmitologização do método o obriga a inventar um dispositivo conceitual capaz de abrigar os fatos clínicos da Psicanálise numa estrutura bastante peculiar, a que ele deu o nome de “Metapsicologia”.

A metapsicologia³³ de Freud trata da descrição do processo psíquico em seus aspectos dinâmico, topográfico e econômico nos orientando a depreender os mecanismos de defesa que a psique desenvolve a fim de evitar o sofrimento e dor que a não concretização das pulsões sexuais constantemente buscam satisfazer, como nos casos que vamos tratar; o constante conflito entre satisfazer a vontade de ter a mãe como sua propriedade e o desejo de morte do pai (lei interditora).

Nos escritos *Totem e Tabu*, de 1913/1914, Freud expõe sua compreensão acerca das raízes da dominação patriarcal. Ele parte da hipótese antropológica segundo a qual teria havido em tempos arcaicos uma “rebelião primordial” dos filhos contra o pai autoritário e despótico da horda primitiva. Este pai despótico tomava para si todas as mulheres do grupo. O crime cometido pelos irmãos teria deixado marcas indeléveis na memória coletiva dos ascendentes, vinculando a sexualidade ao sentimento de culpa e à dor provocada pela ausência paterna, simultaneamente fonte de proteção e castração psíquica.

Segundo A. V. Azevedo (2001, p.35), na visada psicanalítica tal “cena primeva” nos forneceria as bases para a elaboração da noção de Lei (autoridade), advinda do

³² De acordo com Iannini (2013, p.123), Freud cunhou essa expressão em 1933. Para o comentador “mesmo quando mobiliza recursos provenientes dos mitos, dos poetas, do romance e da fantasia, Freud, no mesmo gesto, não abre mão de instalar, em alguma medida, a racionalidade da Psicanálise numa intersecção com a racionalidade científica”.

³³ Compreende-se enquanto um conjunto planejado de 12 textos que visavam formalizar e consolidar quase duas décadas de atividade clínica e de prática teórica. Contudo, apenas 5 textos foram efetivamente concluídos e publicados.

respeito ao pai metafórico, como progenitor, o qual engendrara a “origem das neuroses”, ao mesmo tempo em que funcionara como um recurso fantasmático e teórico para dar conta da origem das neuroses. O pai, então, passa a ser a figuração de Freud acerca do princípio regulador que interdita o parricídio e o incesto. O texto *Totem e Tabu* de Freud mostra no crime primordial a origem da Lei universal (*nomos*).

A noção de Lei, entendida metaforicamente como autoridade paterna, se desenrola quando Freud identifica no pai a atuação frente à criança uma imposição de limite, de contenção frente ao desejo inicial e infantil da criança de posse total da mãe. Esse impedimento, no vocabulário psicanalítico é metaforizado como “castração³⁴”, um traço estrutural da constituição do sujeito. Esse elemento é fundamental para a constituição da estrutura neurótica³⁵ exigida para a sobrevivência dentro dos ditames da sociedade moderna.

No caso conhecido como *O pequeno Hans*³⁶ temos a exposição da aquisição do complexo de castração. De acordo com Freud, no momento em que o garoto de cinco anos deseja livrar-se de seu pai, “tê-lo fora do caminho”, para que pudesse ficar sozinho com sua mãe, expressando um desejo de morte do pai, há a luta pela consecução do desejo e, ao mesmo tempo, a interposição do pai como impeditivo dessa ação.

Dada a castração (o pai permanece no seio familiar de modo a impedir a concretização do desejo do garoto), Freud nos explica que a concatenação da realidade objetiva do material patogênico inconsciente vai se expressar, no caso em análise, com o desenvolvimento e resolução da fobia de Hans, expressa, inicialmente, pelo medo de sair de casa e, posteriormente, por cavalos e carroças. Isso se dá, na medida em que o ódio e o amor pelo mesmo objeto (pai) indica que “a vida emocional do homem é, em geral, feita de pares de contrários. De fato, se não fosse assim, as repressões e as neuroses talvez nunca ocorressem” (FREUD, 1996, p.104).

A relação conflitiva que o garoto narra, através dos relatos de seu pai à Freud, sobre os temas da gravidez, do nascimento da irmã, da diferenciação das genitálias masculina e feminina, da masturbação decorrem do desenvolvimento da criança na

³⁴ “Castração é um outro nome para a não-completude, para este ‘sem-tudo’ que a função paterna institui e nomeia como sujeito, ou seja, como faltoso. Conforme indicado previamente, desde a elaboração de Freud acerca do pai primitivo como ‘todo-gozo’, que então impede o gozo dos filhos, a falta (castração) no vocabulário analítico, diz respeito à falta de gozo. Nesse sentido, a castração marca ambos, homens e mulheres” (AZEVEDO, 2001, p. 69).

³⁵ De acordo com Freud, neurose é uma coisa que se colocou contra o ego como um elemento estranho a ele.

³⁶ Também é possível acessar tal texto no livro 10 da edição Standard indicado na bibliografia sob o título “Análise de uma fobia de um menino de cinco anos”.

primeira infância, em lidar com as pulsões sexuais presentes e a incompatibilidade com as determinações sociais. A “castração” em forma de interdição realizada pela autoridade paterna (a Lei) provoca na tenra infância a exigência de um sujeitar-se a todos os tipos de inibições e restrições para a adequação social.

Em outro caso exemplar conhecido como *O homem dos ratos*³⁷, Freud dá vazão a nossa compreensão sobre essa relação conflitiva que comanda a constituição das relações ao analisar que em casos de “neuroses obsessivas” o conflito entre “amor” e “ódio” é intenso. Para o “homem dos ratos”, a luta essencial de sua neurose se dá entre a persistente influência dos desejos de seu pai e suas próprias inclinações amorosas, nos permitindo compreender que as forças psíquicas que levam à neurose obsessiva é “a repressão de seu ódio infantil contra o pai como evento que colocou todo o seu modo de vida subsequente sob o domínio da neurose” (FREUD, 1996, p. 206).

Neste caso, a ação interditora do pai foi tamanha que provocou um sentimento de ódio do filho pelo pai. Contudo, sabendo da “impossibilidade” de concretizar seu desejo de morte do pai (ao menos dentro das normas sociais estabelecidas), o filho necessitou criar mecanismos de defesa contra tais instintos, reprimindo seus desejos e os convertendo em obsessões neuróticas. Para compreendermos melhor tais processos, a noção de “ambivalência” necessita ser esclarecida.

Freud chama de “ambivalência” um dos mecanismos de defesa contra a pulsão sexual. Pulsão concerne aos estímulos provenientes do interior do organismo, como a fome ou a sexualidade, aos quais não existe rota de fuga ou tela de proteção, portanto constata-se uma impossibilidade estrutural de escapar ao estímulo corpóreo. Iannini (2013) no auxilia a compreender que a pulsão é o elemento de ligação entre o corpo e a psique. Seu caráter é limítrofe, fronteiro, devido à sua ligação com as excitações endossomáticas. Opera numa certa zona de indeterminação, de indistinção entre o corpo e o aparelho psíquico.

A “ambivalência” se expressa no que Freud chamou de vicissitudes: mecanismos de defesa contra as pulsões expressas pelo princípio de transformação que podem ser percebidos, de acordo com o analista em “reversão a seu oposto”; “retorno em direção ao próprio ‘eu’ do indivíduo”; “repressão” e “sublimação”.

Sobre a vicissitude “repressão” vimos que é um mecanismo que busca evitar que uma pulsão sexual se torne consciente. E para isso a pulsão deve encontrar resistências

³⁷ Tal texto pode ser encontrado sob o título “Notas sobre um caso de neurose obsessiva” também no tomo 10 da edição Standard indicada na bibliografia.

que o torne inoperante (FREUD, 1996, p.152). Portanto, a repressão é uma rejeição baseada no julgamento contra o impulso instintual. Uma condição para a repressão é que a força motora do desprazer adquira maior vigor do que o prazer obtido da satisfação.

A repressão da pulsão sexual se expressa, como vimos, no complexo de Édipo enquanto condição para as inibições e restrições referentes à castração e ao incesto, expedientes exemplares da interdição da autoridade paterna no desenvolvimento da neurose que ao não ter realizado seus instintos sexuais, lança mão da repressão. A frustração quanto ao objeto do desejo acarreta a irrupção da neurose de transferência, esta que envolve uma renúncia ao objeto real (mãe ou pai) e retirada da libido (força pulsional instintual) do objeto real revertendo o primeiro a um objeto fantasiado e depois a um objeto reprimido. Como afirma Freud (1996, p.152) “a essência da repressão consiste simplesmente em afastar determinada coisa do consciente, mantendo-a à distância”.

Como vimos, é na infância que os fatores libidinais congênitos são despertados pela primeira vez pelas exigências reais e se ligam a determinados complexos.

O complexo de Édipo é o verdadeiro núcleo das neuroses e a sexualidade infantil que culmina nesse complexo é que determina realmente as neuroses. O que resta do complexo no inconsciente representa a inclinação para o posterior desenvolvimento de neuroses no adulto. Desta forma, a fantasia de espancamento e outras fixações perversas análogas também seriam apenas resíduos do complexo de Édipo deixadas pelo processo que terminou (FREUD, 1996, p. 120).

Aos demais mecanismos de constituição da Lei (autoridade) também mobilizamos outras noções e conceitos psicanalíticos que nos remetem a compreensão dos processos de tensão que caracterizam a insistente relação conflitiva entre o homem e a sociedade a qual está inserido. Deste modo, temos conforme a segunda tópica elaborada pelo pai da psicanálise o *id*, *ego* e *superego*, que aqui aparecem didaticamente separados, mas que constituem uma unidade da estrutura do aparelho psíquico.

Na caracterização das estruturas psíquicas Freud definiu *ego* como representação da razão e do senso comum. É a instância mental que supervisiona todos os seus próprios processos constituintes e que procede as repressões por meio das quais procura-se excluir certas tendências da mente. É a parte que foi modificada pela influência do mundo externo por intermédio do pré-consciente e, portanto, tem a tarefa de “autoproteção”.

Já o *id* é a mais antiga localidade ou área de ação psíquica, portanto o *id* “contém tudo o que é herdado” (FREUD, 1996, p. 158). Ele se comporta como fosse inconsciente, no qual o princípio do prazer reina irrestritamente e contém paixões e é o instinto que desempenha seu papel.

O *superego* assemelha-se ao ideal de *ego* pela identificação com o pai em sua própria pré-história mental. Deriva do fato de ter a missão de reprimir o complexo de Édipo (fenômeno central do período sexual da primeira infância).

...é o agente especial no qual se prolonga a influência parental. Esta influência parental, naturalmente, inclui em sua operação não somente a personalidade dos próprios pais, mas também a família, as tradições raciais e nacionais por eles transmitidas, bem como as exigências do *milieu* social imediato que representam. Da mesma maneira, o *superego*, ao longo do desenvolvimento de um indivíduo, recebe contribuições de sucessores e substitutos posteriores aos pais, tais como professores e modelos, na vida política, de ideais sociais admirados (FREUD, 1996, p. 159).

No complexo de Édipo o pai é obstáculo e identificação que assume uma coloração hostil e nessa expressão o *ego* se submete ao imperativo categórico do *superego* que se manifesta essencialmente como sentimento de culpa (ou melhor, como julgamento e crítica) e desenvolve extraordinária rigidez e severidade para com o *ego*.

A noção de autoridade para a psicanálise freudiana e sua interpretação sobre as relações de culpa nos remete ao texto *A dissolução do Complexo de Édipo*, de 1924, no qual Freud fortalece a sua premissa quanto à gênese da Lei – “rebelião primordial” – quando apresenta a sua versão da tragédia de Sófocles, *Édipo Rei*. O “complexo de Édipo”, tal como formulado seria o primeiro terreno de compreensão da desproporção entre o poder do pai e a impotência do filho. A partir da dinâmica pulsional engendrada na fase edipiana Freud pôde confirmar a sua própria hipótese “mitológica” ao mostrar a plausibilidade dos antecedentes da Lei a partir do desejo erótico da criança, o medo suscitado pela fantasia de castração e a culpa brotada da vontade de eliminação da instância interditora.

E. Roudinesco, psicanalista francesa estudiosa de Freud e Lacan, em seu livro *A família em desordem* (2003) nos auxilia a confirmar tais análises freudianas quando nos lembra que a partir do século XVIII a figura de Deus-pai, fonte de maldição, contrapõe-se ao princípio de uma autoridade num contrato moral e social. A família pôde se transformar em uma instituição que, logo seria complementada por outras instâncias – o Estado, a nação, a pátria – sobretudo quando o pai fosse julgado fraco. A relativização da soberania de Deus fez com que a figura do pai fosse reinventada e assumisse o papel no teatro da vida econômica e privada.

O pai da sociedade burguesa, acuado ao âmbito privado e questionado pela perda da influência da Igreja em benefício do Estado, reconquista sua dignidade perdida enquanto patriarca do empreendimento industrial. Esse pai é um pai senhor de sua

domesticidade apenas no sentido de estabelecer limites: autoridade econômica, subordinação das mulheres, dependência dos filhos. Temos, neste período, uma recondução da paternidade enquanto uma função autoritária, um pai dominador e impositivo de regras e normas. Ao longo do século XIX o pai se tornara o depositário das instituições estatais e da sociedade civil enquanto baluarte da manutenção de um modelo de família nuclear que se temia que estivesse desaparecendo.

Tais aspectos, de acordo com Freud são necessários, pois o interdito do pai em relação ao incesto provoca a perturbação entre as gerações, levando o homem a descobrir que tem um inconsciente e que, portanto, é diferente do que acreditava ser, o que o obriga a se desvincular de toda forma de enraizamento.

A família não apenas é definida como sendo o filtro de uma força essencial à civilização, como, de acordo com a tese de assassinato do pai e da reconciliação dos filhos com a figura dele, é julgada necessária de toda forma de rebelião subjetiva: dos filhos contra os pais, dos cidadãos contra o Estado, dos indivíduos contra a massificação. Com efeito, ao obrigar o sujeito a se submeter à lei de um *logos* separador interiorizado e, portanto, desvinculado da tirania patriárquica, a família o autoriza a entrar em conflito com ela mesma, ao passo que a sua abolição significaria o risco de paralisar as forças de resistência que ela suscita nesse sujeito. Encontramos nesse princípio a ideia segundo a qual Édipo deve se tornar ao mesmo tempo o restaurador da autoridade, o tirano culpado e o filho rebelde. Essas três figuras são indispensáveis à ordem familiar (ROUDINESCO, 2003. p. 44).

A necessidade do indivíduo de se livrar da autoridade dos pais, ainda que doloroso, é primordial para o curso do seu desenvolvimento, afirmou Freud (1996, p.219) no texto “*Romances Familiares*”. Libertar-se do desejo de igualar-se aos pais “ao colocar em dúvidas as qualidades extraordinárias e incomparáveis” que atribuía aos seus progenitores, passando a substituí-los, índice de que a oposição entre as gerações sucessivas é condição que repousa o progresso da sociedade.

Tal processo ocorre quando do desenvolvimento da própria criança, essa entra em contato com outras situações e, conseqüentemente, outras pessoas com a função social de “pais” e faz comparações, caracterizando a condição de desenvolvimento do afastamento do neurótico de seus pais. Freud vai afirmar que tal processo aparentemente pleno de hostilidade conserva, sob um leve disfarce a primitiva afeição da criança por seus pais.

Na verdade, todo esse esforço para substituir o pai verdadeiro por um que lhe é superior nada mais é do que a expressão da saudade que a criança tem dos dias felizes do passado, quando o pai lhe parecia o mais nobre, e o mais forte dos homens, e a mãe a mais linda e amável das mulheres. Ela dá as costas ao pai, tal como o conhece no presente, para voltar-se para aquele pai em que confiava nos primeiros anos de sua

infância, e sua fantasia é a expressão de um lamento pelos dias felizes que se foram (FREUD, 1996, p. 222).

A demolição do complexo de Édipo se expressa quando a catexia objetal da mãe (ou do pai) deve ser abandonada e o seu lugar pode ser preenchido ou por uma identificação com a mãe ou uma intensificação de sua identificação com o pai. A experiência clínica narrada por Freud mostra ser os desapontamentos penosos que ocasionam a destruição do complexo, pois sucumbe à repressão e é seguido pelo período de latência. Tal afastamento se realiza da seguinte forma:

As catexias de objeto são abandonadas e substituídas por identificações. A autoridade dos pais é introjetada no ego e aí forma o núcleo do superego, que assume a severidade do pai e perpetua a proibição desse contra o incesto, defendendo assim, o ego do retorno da catexia libidinal. As tendências libidinais pertencentes ao complexo de Édipo são em parte dessexualizadas e sublimadas (coisa que provavelmente acontece com toda transformação em uma identificação) e em parte são inibidas em seu objeto e transformadas em impulsos de afeição. Todo processo por um lado, preservou o órgão genital – afastou o perigo de sua perda – e, por outro, paralisou-o – removeu sua função. Esse processo introduz o período de latência, que agora interrompe o desenvolvimento sexual da criança (FREUD, 1996, p. 196).

Como vimos, tal “desmonte” da idealização da relação parental é condição para que os conflitos geracionais também promovam o desenvolvimento cultural da civilização que é constituída inteiramente sobre a renúncia ao instinto e, portanto, na batalha do homem em lidar com a realidade e se adaptar e controla-la. A complexidade da sociedade fez com que a renúncia aos impulsos instintuais continuasse crescendo às exigências da repressão.

...a principal força motivadora no sentido do desenvolvimento cultural do homem foi a exigência externa real, que retirou dele a satisfação fácil de suas necessidades naturais e o expôs a perigos imensos. Essa frustração externa o impeliu a uma luta com a realidade, a qual findou parcialmente em uma adaptação à ela e, em parte, no controle sobre ela, contudo também impeliu a trabalhar e viver em comum com os de sua espécie, e isso já envolvia uma renúncia de certo número de impulsos instintuais impossíveis de ser socialmente satisfeitos. Com os avanços ulteriores da civilização cresceram também as exigências da repressão. A civilização, a final de contas, está constituída inteiramente sobre a renúncia ao instinto, e todo indivíduo, em sua jornada da infância à maturidade, precisa, em sua própria pessoa, recapitular esse desenvolvimento da humanidade a um estado de criteriosa resignação. A psicanálise demonstrou que foram predominantemente, embora não exclusivamente, os impulsos instintuais que sucumbiram a característica valiosa de se permitirem ser desviados de seus objetivos imediatos e colocar assim sua energia à disposição do desenvolvimento cultural, sob a forma de tendências ‘sublimadas’. Outra parte, porém,

persiste no inconsciente, como desejo insatisfeitos e precisava por alguma satisfação, ainda que deformada (FREUD, 1996, p. 232).

A dissolução do complexo de Édipo, na visada psicanalítica, é necessária para a inserção do indivíduo na sociedade, permitindo, portanto, o desenvolvimento da parte criadora das grandes instituições, tais como “a religião, o direito, a ética e todas as formas de vida cívica, pois expressam a capacidade do indivíduo em dominar o complexo e desviar-lhe a libido de suas ligações infantis para ligações sexuais que são enfim desejadas” (FREUD, 1996, p. 233).

Não podemos deixar de destacar que Freud universalizou certos conceitos que do ponto de vista do materialismo histórico não são aceitáveis. Por isso mesmo, na esteira do pensamento de Adorno, lemos o Freud iluminista compreendendo seus equívocos e seus anacronismos³⁸. Lastória (2010, p.154) nos ajuda a esclarecer tais aspectos:

(...) ao se servir dos discursos literário, filosófico e científico, mas sem se confundir com esses, o pensamento de Freud tornou explícito (ou “manifesto”) a contradição essencial que marca a racionalidade moderna, e que foi magistralmente exposta por Horkheimer e Adorno na *Dialética do Esclarecimento*. Sua obra – a psicanálise –, portanto, pode ser percebida como o esclarecimento retraduzido, (re)fletido, em sua versão “autoconsciente”, ainda que isso permanecesse de certo modo alheio à consciência do próprio autor. Esse aspecto diz respeito à particular apreensão efetuada por Freud da modernidade cultural (sobretudo no que tange aos seus principais vetores, o iluminismo, o romantismo e o liberalismo), mas também toca o cerne da peculiar relação estabelecida entre o discurso psicanalítico e o mitológico.

Contudo, quando operamos com a instituição escolar e seus agentes, os elementos da constituição psíquica e do conflito geracional são expressão da sociedade moderna e, deste modo, são aspectos que nos auxiliam na clareza da noção da autoridade no campo ao qual nos ocupamos: na compreensão da autoridade pedagógica.

No texto *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* Freud está discursando em uma formatura e ao lembrar o período escolar fez algumas reminiscências e acabou por admitir que:

... é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram

³⁸ Para Adorno a Psicanálise ajuda a compreender a relação entre autoridade e indivíduo na época do liberalismo clássico. Num contexto de capitalismo liberal, o sujeito diante da autoridade do pai e de toda a tensão envolvida no conflito geracional resulta no fortalecimento deste indivíduo na entrada ao mercado competitivo com “liberdade e autonomia” própria. Mas na passagem para o monopólio, essa constatação da psicanálise fica anacrônica, pois num contexto capitalista em que a especulação financeira ganha ainda mais relevância, a autoridade paterna se esmaeceu, e acabou por revelar uma promessa não cumprida. Então ela é válida no seu anacronismo ao apontar para uma promessa não cumprida.

ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – por que não admitir tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada (FREUD, 1996, p. 286).

Tal aspecto, como já vimos, se expressa pela “ambivalência” tensional, que na relação professor/aluno também está presente, pois está submetida pela influência da relação pais/filhos. Freud exemplifica essa tensão no comportamento dos alunos frente aos professores:

Cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre eles formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas fraquezas e orgulhávamos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça (...). Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu o nome de “ambivalência” a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo (FREUD, 1996, p.286).

Os professores (representantes diretos de figuras de autoridade) são substitutos dos primeiros objetos afetivos, emocionais da criança, quais sejam: pais e irmãos. E, portanto, em seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional e defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja a produção esses próprios relacionamentos pouco produziram, dado que são projeções, são escolhas posteriores de amizades e amor que seguem a base das lembranças deixadas por aqueles protótipos.

É nessa existência concomitante de sentimentos afetuosos e hostis, portanto contraditórios, entre o pai e a criança que reside o caráter essencial daquilo que Freud chama de “ambivalência emocional”, e que também pode ser expressa na relação pedagógica entre professor e aluno, quando o primeiro exerce autoridade sobre o segundo, provocando sentimentos e afetos parecidos com as relações de tensão parental.

Situação que na segunda infância reflete no desligamento, desapontamento, dissolução do ideal de pai e é, justamente, mais ou menos nessa fase que a criança é inserida no ambiente escolar, e, conseqüentemente, no contato com a figura docente a qual torna-se o “pai substituto”.

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a trata-los como

tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirindo em nossas próprias famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (FREUD, 1996, p. 288).

Como vimos, na teoria psicanalítica freudiana a formação do “eu” se realiza por meio de uma cadeia de identificações mediante a qual à figura do pai outras se sucederiam como as do professor e demais figuras investidas de prestígio social. De acordo com Lastória (2017, p.259), a autoridade imanente dessas figuras funciona como suporte da lei (*nomos*) que integra a cadeia de identificações presentes na vida de um indivíduo, sem deixar de manter e representar relações sociais que pressupõe formas de exercício de autoridade estruturadas por posições hierárquicas.

Temos, portanto a partir da visada psicanalítica freudiana, que as transformações do pensamento racional do capitalismo moderno não se restringiram ao âmbito econômico e social. A constituição psíquica também foi atingida. Os estudos da psicanálise freudiana, a partir de uma interpretação sociológica, nos auxiliaram a perceber e ilustrar a noção de autoridade no âmbito privado, da família burguesa, cuja expressão se dá na reposição hierárquica da figura do pai no processo constitutivo das relações de tensão em que a evidência material pode ser percebida no cenário educacional formal manifesta na relação pedagógica da autoridade docente.

Contudo, como sabemos, as relações sociais, econômicas e familiares se complexificaram do tempo de Freud até o contemporâneo e essas transformações também se emaranharam na noção de autoridade vigente em meados do século XX até os dias de hoje.

Impulsionada pela industrialização, pelo enfraquecimento das crenças religiosas e por uma diminuição cada vez mais intensa dos grandes poderes a compreensão freudiana da autoridade paterna na sociedade moderna começa a revelar o seu ocaso contribuindo para a eclosão, no seio da família burguesa, de novos modos de parentalidade. Ao mesmo tempo o fermento de uma nova ordem simbólica se apresenta erigida como um princípio civilizador e laico, servindo tanto para prolongar quanto para abalar os velhos costumes.

A continuidade do debate retorna à noção de autoridade sob a égide da Modernidade. A partir de um olhar crítico promovido pelo entendimento da promessa não cumprida pela autoridade da razão (aliada à promessa de progresso), essa noção passa a se identificar cada vez mais enquanto sinônimo de poder, dominação e autoritarismo.

2.4 A complexificação do pensamento racional moderno e a noção de autoridade

Apresentamos, até agora, um mundo que se constituiu sob o suporte da autoridade e que em seguida sucumbiu ao seu declínio. A transformação da autoridade na Modernidade trouxe consigo o solapamento dos alicerces construídos pela religião e pela tradição; elementos que, como vimos, faziam parte de uma tríade fundadora, correspondente a um fio condutor dos ideais transcendentais que durante longo tempo haviam conferido segurança na compreensão do passado, na vivência do presente e na projeção do futuro. A lacuna que se aprofundou entre passado e futuro na era moderna, implicou em uma grave crise.

Diante deste fenômeno, os padrões morais e as categorias políticas que compunham a continuidade histórica da tradição Ocidental se tornaram inadequadas não só para favorecerem regras para a ação – problema clássico colocado por Platão – ou para entenderem a realidade histórica e os acontecimentos que criaram o mundo moderno – que foi a proposta hegeliana – mas, também, para inserirem as perguntas relevantes no quadro de referência da perplexidade contemporânea (OLIVEIRA, 2009, p. 10-11).

Vimos que justamente por compor uma tríade tal noção não representava algo rígido ou intocável, pois a capacidade de se modificar também a correspondia, pois “la autoridad lo es en la medida en que no es absoluta, y por eso mismo puede permeabilizar e integrar algunos de los elementos (y resultados) de la acción, teniendo que aceptar cierto movimiento o discontinuidad en su seno” (STRAHELE, 2017, p. 184).

Recordamos que a noção originária de autoridade não se assenta nem na razão comum, nem no poder de quem manda, mas sim no direito e legitimidade que ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado. Ou seja, autoridade é reconhecimento relacional que depende de hierarquia e dissimetria. Não é a partir de uma relação de poder ou de igualdade que ela se estabelece. Por exemplo, um pai pode perder a autoridade tanto batendo em seu filho quanto discutindo com ele, ou seja, tanto comportando-se em relação a ele como um tirano quanto tratando-o como um igual.

Esta condição de reconhecimento e legitimidade da autoridade, implica que ela não pode ser apropriada, pois se assim for, deixa de ser automaticamente autoridade. A autoridade sempre se remete a algo transcendente; é o *Outro* quem outorga um determinado tipo de reconhecimento ou anuência. Embora haja tentativas de obtenção ou merecimento da autoridade, essa sempre depende da reação dos outros, e justamente por

esse motivo a ela se atrela a noção de revogabilidade, movimento, adaptação, já que só permanece na medida em que segue obtendo tal reconhecimento e aceite do outro.

No mundo moderno, cuja ordem estabelecida pelo ideal da racionalidade, do método científico, do Estado, da soberania, da liberdade, da igualdade e fraternidade moldou a cosmovisão do Ocidente, a autoridade não se apresenta ou não tem espaço de atuação nos moldes de sua origem, pois esse contexto “atesta uma época na qual certas noções, claras em sua distinção para todos os séculos anteriores, começaram a perder a sua clareza e plausibilidade por terem perdido seu significado na realidade pública – política – sem perderem inteiramente sua importância” (Arendt, 2011, p.139).

A secularização na Idade Moderna resultou na eliminação na vida pública do elemento político da religião e da tradição, e, por conseguinte, da autoridade. A quebra da tríade romana culminou na perda da crença no estabelecimento das leis morais e éticas enquanto condutoras das ações humanas, fazendo com que a autoridade, seja do ancião, do sacerdote, do soberano não mais representasse a condução da vida, de acordo com os princípios, conselhos ou atos que deles emanassem, trazendo como consequência para a era moderna um aprofundamento do ideal individualista e racional, cuja autoridade da razão toma o lugar da tradição e da religião, incorporando uma espécie de ojeriza a tudo o que pudesse remeter a esses fundamentos. Toda a compreensão de mundo social e político, tal como este havia se constituído no Ocidente a partir do legado grego apropriado pelos romanos, sucumbiu à Modernidade. Com as noções de racionalização técnico-científica, a desmistificação do mundo promoveu um novo “*modus operandi*” da vida em sociedade, reformulando a cosmovisão anterior.

Entretanto, os resultados desse novo processo histórico não corresponderam às pretensões de seus propositores iluministas³⁹. A autoridade da razão – materializada no sistema capitalista e no método científico – em substituição à tradição e religião aparece como elemento principal de transformação. Como vimos, quando um elemento da tríade se perde, os demais não podem se sustentar, sendo assim, na Modernidade, com os questionamentos sobre a tradição e a religião, sabia-se, de uma maneira ou de outra, que a autoridade também sofreria grandes impactos, pois alguns aspectos como os de

³⁹ Pensadores como Kant, Voltaire, Schiller, Diderot, Smith, dentre outros, atuaram de modo efetivo na construção de um ideário social e político que refletiu expectativas de transformação na cultura europeia ao longo do século XVIII e XIX, na tentativa de traçar estratégias que permitissem ao homem emancipado, e portanto, racional, atuar de maneira livre, igualitária e fraterna. Contudo, sabemos que os ideais iluministas nunca se concretizaram de acordo com suas proposições tácitas ou explícitas.

reconhecimento, hierarquia e obediência não mais eram identificados enquanto relevantes para a construção das relações de autoridade.

A constatação de uma crise de finalidade do projeto da Modernidade e a não concretização das pretensões emancipadoras a partir do pensamento racional é o diagnóstico que Theodor W. Adorno e Max Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1944) evidenciaram ao dar conta da complexidade desse processo caracterizado pela Razão. A tese que articula a reflexão é a de compreender a razão enquanto razão burguesa, que se propunha, via Esclarecimento (*Aufklärung*) arrebatar a dimensão mítica e irracional do homem diante da natureza, e deste modo, através da razão iluminista, conquistar o progresso social de modo inexorável.

A perspectiva da razão enquanto destruição do mito, segundo afirmam os autores do referido ensaio, acaba, ela mesma, pelo modo irrefletido como se instala, convertendo-se em mito que se apresenta enquanto razão. L. H. Fabiano (2012) nos ajuda a compreender que, aquilo que deveria ocorrer como processo de desmitificação para combater o mito e a ignorância e possibilitar, pelas luzes e pelo esclarecimento, o “progresso inexorável” da humanidade, torna-se medo. Medo de refletir sobre a cumplicidade dessa concepção do saber com as instituições às quais esse processo do conhecimento se une ou as formas históricas que o produziram.

O que transparece como Iluminismo, entendido como oposição ao medo consequente da ignorância, não se trata apenas de uma relação entre razão e mito como superação deste pelo conhecimento. O que se oculta nesse processo é a própria história da razão burguesa: a razão envolvida na produção e reprodução da sociedade burguesa. A análise dos autores define bem a questão ao relacionar as origens da razão iluminista ao projeto mercantil que gestava em seu ventre, demonstrando que: “com a propagação da economia mercantil, o horizonte obscuro do mito é iluminado pelo sol da razão calculadora sob cujos gélidos reflexos amadurece a semente da nova barbárie” (Adorno e Horkheimer, 2006, p. 23).

Os pensadores nos alertaram sobre a inerência entre as noções de progresso e regressão que caracterizaram sobremaneira a cosmovisão moderna, e, consequentemente, a racionalidade burguesa. A negação dessa relação dialética representa a autodestruição do esclarecimento, pois uma recaída do esclarecimento à tradição (mitologia) pode estar alicerçada em fatos já pré-moldados como clichês na própria percepção dominante da ciência, dos negócios e da política. Sendo assim, Adorno e Horkheimer (2006, p.13) não duvidaram em afirmar que

... a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contêm o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda a parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. (...) A causa da recaída do esclarecimento na mitologia não deve ser buscada tanto nas mitologias nacionalistas, pagãs e em outras mitologias modernas especificamente idealizadas em vista dessa recaída, mas no próprio esclarecimento paralisado pelo temor da verdade.

Ou seja, “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.14). Temos assim, a identificação de uma relação dialética que ajusta o conhecimento aos interesses da dominação social. Pois, na tentativa de eliminar, através da razão humana, o obscurantismo mágico ou dogmático na explicitação da verdade, produziu-se a irracionalidade da racionalidade, através da instrumentalização da dominação. Dominar a natureza pela técnica sem compreender os processos dialéticos envolvidos resulta, expressivamente, no retorno à barbárie.

Na medida em que o mundo prático perdeu sua autonomia, a razão se instrumentalizou e ganhou uma dimensão totalitária, na qual a prática passou a ser entendida como derivação da teoria, mera aplicação técnica do conhecimento teórico-instrumental. Como nos ajuda a compreender Franklin Leopoldo e Silva (1997), esta dissolução do mundo prático e sua subordinação à razão teórica definida como instrumental pode ser considerada como outro elemento de regressão, pois o mundo prático seria aquele em que as finalidades humanas poderiam se constituir autonomamente.

Os frankfurtianos, Adorno e Horkheimer, compreenderam essa “dissolução do mundo prático” como correspondente ao “pensamento cegamente pragmatizado”, pois como afirma Silva (1997, p s/n) “a eficiência produtiva do pensamento instrumental estabelece um desequilíbrio entre a ação como simples e compulsória aplicação dos resultados do progresso e o discernimento racional das finalidades que deveriam governar estas atividades”. É no sentido de não manter o espírito sob o domínio da mais profunda cegueira que os pensadores buscaram aplicar um “pensamento negativo⁴⁰” sobre os fatos

⁴⁰ Para essa discussão recomendamos a leitura do livro “*Dialética Negativa*” de Adorno, no qual o autor expõe a necessidade de pensarmos a negação da negação de modo dialético e constante, sem uma síntese final ou sistêmica.

da Modernidade e do Iluminismo – formas de pensamento dominante – para que a análise dialética não se tornasse tabu ou fosse tachada falsamente de complicação obscura.

M. Horkheimer, em 1937, escreveu *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* no qual evidenciou que o pensamento racional dominante não deixava de submeter todos às ordens do capital, pois “mesmo nos cálculos mais complicados, estão os expoentes do mecanismo social invisível, embora cream agir segundo suas decisões individuais” (p. 37). O pensador buscava iluminar o debate sobre a teoria social que era realizada naquele período, a qual estava totalmente submetida ao entrelaçamento do trabalho teórico com o progresso de vida da sociedade, de modo a ocultar a sua face regressiva.

Em particular, de acordo com Horkheimer (1937, p. 33), os positivistas e pragmáticos afirmavam que dentro da divisão social do trabalho, os cientistas deveriam conceber e classificar os fatos em ordens conceituais e dispô-los em tal forma que ele mesmo e todos os que devem utilizá-los possam dominar os atos o mais amplamente possível. Tal visão corrobora com a ideia de que as ciências do homem e da sociedade deveriam procurar seguir o modelo das “bem-sucedidas ciências naturais”.

Assim sendo, Horkheimer (1938, p. 35) nos mostra que tal teoria, intitulada por ele de “tradicional” explicava os acontecimentos históricos através de diferentes tipos de classificação, sem levar em consideração as contradições que são inerentes aos próprios processos de produção do conhecimento nas diferentes áreas.

No mesmo sentido, T. Adorno se posicionava de modo crítico à teoria positivista (empirista). Em seu curso de *Introdução à Sociologia* de 1968 compreendemos de modo sistematizado a oposição que fazia em relação à valorização do dado empírico como tal, do mero fato observado em nome de sua objetividade de coisa dada. Assim como, da inaceitável ideia de que os conceitos fossem meros nomes, reservados unicamente para designar objetos e prontos para serem invocados ou rejeitados, ou simplesmente substituídos, conforme as exigências do momento; no limite, ferramentas convencionais de utilidade pontual na pesquisa. Gabriel Cohn (2017, p.21), no prefácio da edição deste curso, nos ajuda a melhor compreender a crítica de Adorno sobre o positivismo, em especial nos estudos sociológicos, quando aponta a posição subalterna que a teoria e os conceitos ganham em relação à primazia dos dados da observação na pesquisa social:

Em seu entender, os conceitos não podem ser desvinculados dos objetos a que se referem, são intrínsecos a eles. É essa a maneira, altamente intrincada e de novo com implicações das quais podemos fugir aqui, na qual ele formula a natureza inerentemente social dos conceitos da Sociologia. Estes, na sua concepção, só tem valor para o conhecimento da sociedade quando, longe de apenas permitirem reconhecer esse ou

aquele fenômeno social, permitem que a própria sociedade encontre neles a expressão do que lhe é mais intimamente próprio e não se encontra manifesto naquilo que se observava a olho nu (ou com simples lentes de aumento).

Contribuindo com o debate, T. W. Adorno, aliado a M. Horkheimer (2006), em seus estudos sobre o Esclarecimento (*Aufklärung*), passam a indicar que a ciência não somente está a serviço da dominação, mas já é, em sua essência, dominação – da natureza e sobre os homens.

O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este reconhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. (...) A própria forma dedutiva da ciência reflete a coação e a hierarquia. Assim como as primeiras categorias representavam indiretamente a tribo organizada e seu poder sobre os indivíduos, assim toda a ordem lógica – dependência, conexão, extensão e combinação de conceitos – funda-se nas relações que lhe correspondem na realidade social, na divisão do trabalho (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p. 87).

Uma das teses de Adorno e Horkheimer neste estudo indica que a emancipação se converteu em submissão, na medida em que o progresso da razão instrumental coincide com a regressão do humano à categoria de coisa (reificação).

Herbert Marcuse (1982;1999), pensador signatário da Teoria Crítica da Sociedade, compreendeu a razão instrumental como expressão da racionalidade prejudicada sob as determinações do progresso tecnológico e da racionalização do trabalho, cuja produção não deixava de aumentar e as necessidades políticas da sociedade acabavam por se transformar em interesses e necessidades dos indivíduos a tal ponto que o sistema como um todo passou a ser apresentado como a própria personificação da razão.

Segundo Marcuse, esta sociedade pode ser denominada também de “sociedade sem oposição”: nela tudo está padronizado, uniformizado, perfeitamente integrado segundo normas comuns. Tudo nela, homens e coisas, aparece como produto do conformismo social. Neste estágio, os direitos e as liberdades perdem sua vitalidade e se esvaziam de seu conteúdo. A independência de pensamento e o direito à oposição política perdem sua função crítica, no momento em que a organização dessa sociedade a torna cada vez mais apta a satisfazer as necessidades individuais (MARCUSE, 1982, p. 23). O totalitarismo e a uniformização aumentam, tanto no plano político e social como no técnico-econômico. As necessidades dos indivíduos estão condicionadas: criam-se falsas necessidades, impostas pelos interesses dos grupos sociais dominantes; bens de consumo

de todo tipo, produzidos segundo as “leis de mercado”, são eficientemente impostos à existência cotidiana dos indivíduos.

A liberdade alcançada pelos louros da Modernidade em consonância com o aclamado avanço técnico-científico impinge, como refletiu Marcuse (1982), impulsos para a dominação do homem – a repressão assume a forma da liberdade. A violência contra o pensamento não se manifesta mais como proibição de pensar, mas como liberdade de pensar, o que nas condições atuais de condicionamento invisível significa a liberdade de pensar o que todos pensam. A violência contra a vontade popular não se exerce mais pela tirania, mas por um sistema democrático cujas regras formais de funcionamento impedem uma verdadeira contestação do poder existente. A coação não atua mais a partir da escassez, mas a partir da abundância.

Mas o homem não sente esta perda de liberdade como o trabalho de alguma força hostil e externa; ele renuncia à sua liberdade sob os ditames da própria razão. A questão é, que atualmente, o aparato pelo qual o indivíduo deve ajustar-se e adaptar-se é tão racional que o protesto e a libertação individual parecem, além de inúteis, absolutamente irracionais (MARCUSE, 1982, p. 82).

Em suma, o projeto da Modernidade entrou em colapso. O pensamento racional técnico, ou seja, a ciência conduzida a fim de debelar o mito e a magia para se tornar esclarecimento racional, oculta na sua onipotência o comprometimento com as instâncias de poder que a ela se incorpora, pois não dá conta justamente de manter sob tensão os elementos que nela se dissimulam e se determinam como irracionalidade.

A era dos mitos, da magia e dos dogmas cede lugar a uma epistemologia que a tudo propõe esclarecer e explicar. À luz da razão executa-se com precisão matemática a interpretação dos fenômenos e o domínio da natureza. Todavia, o que era predestinação e expiação na constituição mítica do herói se torna submissão do indivíduo às leis do mercado que assim se naturaliza. A repetição consagrada como lei pela égide da racionalidade científica explica os acontecimentos contrariamente à imaginação presente no mito. Ao dissimular o esclarecimento revelado no oráculo, qual ser o uso da razão como princípio emancipatório, o Iluminismo torna-se mito ao escamotear as relações de dominação nele contidas. A paralisia da reflexão da razão iluminista é, portanto, o temor de reconhecer que o mito que ela se propunha aniquilar ainda a constitui (FABIANO, 2015, p. 239).

Ao dialetizar o pensamento a partir das análises acima expostas, somos levados a compreender um entrelaçar de fatores de diversas ordens que nos obrigam a considerar que conjuntamente e contraditoriamente, ao passo que a tradição, a religião, e consequentemente, a autoridade, sofreram mudanças simbólicas que atingiram seus representantes sociais, a racionalidade, o progresso e a civilização comportaram também

aspectos de mitificação, de regressão e de barbárie. Assim, em constante movimento, a autoridade da razão, enquanto ideal de autonomia e emancipação, resultou, nos séculos XX e XXI, numa confusão entre poder e autoridade, culminando em uma outra faceta de sua noção: o autoritarismo.

Na teoria política a noção de autoridade constituiu uma conexão estreita com a noção de poder. Tal relação acaba por limitar e deslocar os conceitos inerentes à autoridade e transformar sua compreensão de modo a provocar uns tantos desencontros. De acordo com o verbete “autoridade” contido no Dicionário de Política:

... ainda que como tipo puro constitua a forma mais plena de poder socialmente reconhecido e aceito como legítimo, na realidade da vida social e política, a Autoridade é muitas vezes contaminada e apresenta, sob vários aspectos, uma característica de ambiguidade. Ela pode ser geradora de violência, na medida em que a crença na legitimidade de alguns consente o emprego da força em relação a outros; pode ser “falsa” na medida em que a crença na legitimidade não é uma fonte mas uma consequência psicológica, que tende a esconder ou a deformar; pode ser apenas “aparente”, na medida em que o titular legítimo do poder não detém o poder efetivo; e pode transformar-se em autoritarismo, na medida em que a legitimidade é contestada e a pretensão do governante em mandar se torna, aos olhos dos subordinados, uma pretensão arbitrária de mando (BOBBIO et al., 2000, p. 94).

Tal pretensão arbitrária relacionada à noção de autoridade, nos leva a Agamben (2004), que lembra que tal noção de autoridade voltou a ser estudada em meados nos anos 1920 e 1930 sob grande influência dos regimes totalitários que emergiam na Europa naquele período. Na década de 1930 o poder que Weber havia definido como “carismático” foi ligado ao conceito de *auctoritas* e elaborado em uma doutrina do *Führertum* como poder original e pessoal de um chefe, e de todo modo, o poder autoritário-carismático emana quase que magicamente da própria pessoa do *Führer*.

A identificação e falsa correspondência entre poder e autoridade desembocou, deste modo, facilmente em uma maior arbitrariedade. O poder, convencido de estar investido de autoridade, ou possuir seu monopólio pelo simples fato de ser poder, deixou de considerar a necessidade de ter que dar conta nem de adaptar-se às exigências que eram marcadas por outra concepção de autoridade, pois nestes moldes o poder não necessita de autorização de uma instância externa, posto que ele mesmo se autoriza, fundado sobre o próprio poder.

No decorrer da complexificação da razão instrumental tal “autorização do poder”, resultou, não surpreendente, na identificação entre autoridade e autoritarismo, que em boa

medida não cessa de ser reproduzido na atualidade. G. Agamben nos esclarece a necessidade da separação entre poder e autoridade, pois quando *auctoritas* e *potestas* se coadunam em uma única instância ou pessoa, um elemento nocivo se constitui e o que vimos acontecer entre as décadas de 1930 e 1940 na Alemanha e na Itália se torna evidente.

O sistema jurídico do Ocidente apresenta-se como uma estrutura dupla, formada por dois elementos heterogêneos e, no entanto, coordenados: um elemento normativo e jurídico em sentido estrito – que podemos inscrever aqui, por comodidade, sob a rubrica de *potestas* – e um elemento anômico e metajurídico – que podemos designar pelo nome de *auctoritas*. O elemento normativo necessita do elemento anômico para poder ser aplicado, mas por outro lado a *auctoritas* só pode se afirmar numa relação de validação ou de suspensão da *potestas*. Enquanto resulta da dialética entre esses dois elementos certa medida antagônicos (...) o estado de exceção é dispositivo que deve, em última instância, articular e manter juntos os dois aspectos na máquina jurídico-política, instituindo um limiar de indecibilidade entre anomia e *nomos*, entre vida e direito, entre *auctoritas* e *potestas*. (...) Mas, quando tendem a coincidir numa só pessoa, quando estado de exceção em que eles se ligam e se indeterminam torna-se regra, então o sistema jurídico-político transforma-se em uma máquina letal (AGAMBEN, 2004, 130-131).

E sim, se converte em uma máquina letal. Já que *auctoritas* acrescenta, aumenta, confirma e consolida a *potestas*, o poder que se sobressai ao impor sua vontade em relação à autoridade que é seu oposto, acaba por se configurar em um modo de se fazer política cujo governo é usado para controlar a vida dos indivíduos, ao invés de estar submetido aos controles, resultando no autoritarismo em sua expressão totalitária como exemplo mais claro.

A autoridade, neste caso, é entendida em sentido particular reduzido, na medida em que é condicionada por uma estrutura política profundamente hierárquica, que por sua vez está ancorada em uma visão de desigualdade entre os homens que exclui e reduz ao mínimo a participação do povo no poder e comporta normalmente um notável emprego de meios coercitivos. Em termos democráticos, tal caracterização se configura como autoritarismo⁴¹ que é uma manifestação degenerativa da autoridade. Ela representa uma

⁴¹ De acordo com o Dicionário de Política o verbete Autoritarismo (BOBBIO, 2000, p. 94) possui problemas de definição, pois “o adjetivo ‘autoritário’ e o substantivo ‘autoritarismo’, que dele deriva, empregam-se especificamente em três contextos: a estrutura dos sistemas políticos, as disposições psicológicas a respeito do poder e as ideologias políticas. Na tipologia dos sistemas políticos, são chamados de autoritários os regimes que privilegiam a autoridade governamental e diminuem de forma mais ou menos radical o consenso, concentrando o poder político nas mãos de uma só pessoa ou de um só órgão e colocando em posição secundária as instituições representativas. Nesse contexto, a oposição e a autonomia dos subsistemas políticos são reduzidas à expressão mínima e as instituições destinadas a representar a autoridade de baixo para cima ou são aniquiladas ou substancialmente esvaziadas. Em sentido psicológico,

imposição da obediência e prescinde em grande parte do consenso entre seus componentes, oprimindo a liberdade. Em oposição evidente em relação à autoridade greco-romana, cuja manifestação social era imprescindível.

Vemos então que a razão enquanto autoridade referente à cosmovisão moderna mais complexa resultou em um amplo processo dialético de progresso e regressão, cuja ação das relações de produção capitalistas atreladas à dominação da lógica técnico-científica em todos os âmbitos acabou por contribuir para a compreensão da autoridade enquanto sinônimo de poder do Estado e do mercado, retirando dos processos de reconhecimento, de tradição e religião os mecanismos limitadores que permitiam distinguir tais noções.

O sociólogo americano F. Furedi (2013) em suas reflexões nos auxilia, então, a concluir que a cosmovisão da Modernidade promoveu uma racionalização da noção de autoridade, a qual implicou desafios, que contribuíam para as transformações e dificuldades de entendimento dessa própria noção. Um dos desafios diz respeito, portanto, à incapacidade da sociedade moderna para dar sentido à própria noção de autoridade, já que a busca por fornecer um fundamento normativo, pautado por respostas racionais, cujas regras e procedimentos eram seus princípios, não foram suficientemente satisfatórios para a profundidade moral em dar sentido à experiência humana. Esta, repleta de contradições, não chegou à autonomia e emancipação bradados pelo pensamento técnico-científico, e sim a uma equivocada relação entre autoridade e poder que culminou em processos de barbárie e dominação.

Nesse sentido, ao investigarmos o que foi manifesto pela linguagem ao longo dos períodos estudados, buscamos compreender os modos pelos quais o mundo moderno tomou consciência de sua (s) própria (s) modernidade (s), orientando o entendimento histórico para o pensamento do contemporâneo e indagando em que medida estamos ou não, ainda hoje, experimentando o mesmo universo de significados, como nos auxiliou a constatar Koselleck (2006, p.10).

fala-se de personalidade autoritária quando se quer denotar um tipo de personalidade formada por diversos traços característicos centrados no acoplamento de duas atitudes estreitamente ligadas entre si: de uma parte, a disposição à obediência preocupada com os superiores, incluindo por vezes o obséquio e a adulação para com todos aqueles que detêm a força e o poder; de outra parte, a disposição em tratar com arrogância e desprezo os inferiores hierárquicos e em geral todos aqueles que não têm poder e autoridade. As ideologias autoritárias, enfim, são ideologias que negam de uma maneira mais ou menos decisiva a igualdade dos homens e colocam em destaque o princípio hierárquico, além de propugnarem formas de regimes autoritários e exaltarem amiudadas vezes como virtudes alguns dos componentes da personalidade autoritária.

Assim, o papel da história como mestra da vida, enquanto velho *topos*, foi diluído no movimento que caracteriza a época moderna, do mesmo modo em que conseguimos perceber os deslocamentos e transformações que a noção de autoridade sofreu neste mesmo período. Pois, da mesma maneira em que a duração do *topos* da tradição se fazia perene e estava ligado a sua aludida constância efetiva de premissas e pressupostos, nos mostrando que suas transformações ocorriam de modo tão lento e em prazo tão longo, que os exemplos do passado continuavam a ser proveitosos, temos que de maneira radicalmente oposta, o *topos* da autoridade, na Modernidade, experimentou seu revés.

A estrutura temporal da história passada já não mais delimitava um espaço contínuo no qual acontecia toda a experimentação possível. E a transformação do *topos* da história como mestra da vida se dá no Iluminismo da seguinte forma, segundo Koselleck (2006): houve uma censura da experiência da tradição e através disso ocultou-se um processo bastante complexo, que seguia sua trajetória ora de maneira invisível, lenta e sorrateira, ora repentina e abruptamente, e que por fim foi acelerado conscientemente.

Ao fazê-lo, evidencia-se a maneira como, apesar das continuidades, nosso *topos* se desfaz em meio a diferentes sentidos que se deslocam uns dos outros. Sobretudo a partir de então, o *topos* adquire sua própria história, uma história que subtrai sua verdade (KOSELLECK, 2006, p. 48)

Sendo assim, a noção de autoridade na Modernidade teve o seu *topos* deslocado em meio a diferentes sentidos que se destacaram uns dos outros e que adquiriram uma história própria que acabou subsumindo sua imanência dialética. Portanto, a razão, uma vez objetivada no transcorrer histórico enquanto totalidade social, deveria reconhecer seus limites face ao tribunal incontestável da história.

Ao assimilarmos tais mutações da autoridade no âmbito da cultura Ocidental, seguimos a fim de apontar, no campo da educação, como essas transformações também impactaram e influenciaram a compreensão do papel docente, este que por diversos momentos, também foi identificado enquanto detentor, e, muitas vezes, não reconhecido, portador de autoridade no processo de ensino-aprendizagem.

3. AUTORIDADE E EDUCAÇÃO: UM CONFLITO NECESSÁRIO

Na esteira da investigação bibliográfica e da metodologia desenvolvida no capítulo anterior, lançamos mão dos estudos realizados pela História⁴² e Ciências⁴³ da Educação para identificarmos elementos filosófico-histórico-pedagógicos que compõe a noção de autoridade e seus pontos de inflexão no papel docente. Isso nos permitiu depreender aproximações e distanciamentos (mutações) que tal noção sofreu nos mesmos moldes que compreendemos a noção de autoridade no âmbito político e social desde a Antiguidade Clássica, passando pela Idade Média e culminando na Modernidade e em seus aspectos no Contemporâneo.

Tal encaminhamento se realiza no sentido de compreender a tensão entre autoridade e educação na constituição de um ideal que tornou impeditivo o reconhecimento de sua unidade dialética e, deste modo buscamos apontar, ao longo do percurso investigativo, a manifestação da contradição entre o ser e o pretender ser no que diz respeito ao papel da autoridade pedagógica docente no campo educacional.

A partir do grande valor dado à tradição oral e aos processos educativos atrelados à formação humana tanto intelectual quanto física, na Antiguidade Clássica, a autoridade correspondia àqueles que detinham o papel de educar para a vida em comunidade, tais como as mães, os pais, os mestres cujo laço de confiança relacionado à transmissão dos valores morais e éticos de cada sociedade eram os elementos que se destacavam no reconhecimento da autoridade naquele processo.

Já no período de grande influência dos dogmas da Igreja Católica no Ocidente (Idade Média), os processos educativos estavam submetidos à atuação dos sacerdotes diante de uma população pobre e ignorante, cuja preocupação maior se ligava à sobrevivência. A educação correspondia à aprendizagem da leitura (básica) e memorização das escrituras e orações com a finalidade de manter certa ordem, hierarquia e obediência sob o comando da autoridade divina representada pelos sacerdotes-professores para uma condição que permitisse o acesso ao reino dos céus.

⁴² Aqui estamos apoiados nos estudos de F. Cambi (1999), T.R. Giles (1987) e M.A Manacorda (2010).

⁴³ O ponto de apoio são os estudos realizados por Andreas Gruschka sobre *Pedagogia Negativa* e a crítica à Pedagogia, temário que perpassou os mais de 20 anos de pesquisa deste docente na Universidade J. W. Goethe-Frankfurt, como representante atual dos debates da Teoria Crítica no campo das Ciências da Educação (didática). Também se alia ao debate as reflexões do educador Joseph Jacotot divulgadas por Jacques Rancière em seu livro “*O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*”

A Reforma Protestante, aliada a um processo de contestação e renovação sócio-político-cultural, também contribuiu, no campo educacional, para mais uma transformação da noção de autoridade em relação à demanda educativa. A construção de uma sociedade desvinculada dos dogmas católicos exigia daqueles que ensinavam uma gama de conhecimentos que pudessem ser transmitidos de modo objetivo e prático, a fim de auxiliar na construção dessa nova sociedade, cuja autoridade não estava mais vinculada ao divino, mas à possibilidade do indivíduo poder conduzir, de alguma forma, sua própria relação com Deus e com a sociedade ao seu redor.

Chegando à Modernidade Iluminista a compreensão dos processos educativos ganhou amplo debate e desenvolvimento e a demanda por uma formação sistemática daqueles que ensinavam e de uma regulação no ensino formal (escola) constituiu um novo entendimento em relação a autoridade e educação. Esta, ao sofrer determinações concernentes às demandas específicas da ordem social-política-cultural daquele período, era vista como representante do ideal de realização da igualdade social ou, ao menos, da redução da fratura entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente.

Tal cenário, radicalizado no Contemporâneo, passa a exigir um profissional que atue no processo educativo de modo a corresponder ao ato de anunciar, apresentar, transmitir, propagar, conduzir, instruir, explicar, facilitar e mediar os saberes e práticas sistematizados de modo a contribuir para a estabilidade e organização da sociedade que se apresenta cada vez mais tecnológica. Contudo, veremos que tanto a chamada pedagogia tradicional, quanto as mais vanguardistas e contemporâneas pedagogias reproduzem uma prática docente danificada, cuja autoridade pedagógica continuamente se realiza num contexto de heteronomia que, ao pretender reduzir as distâncias em suas relações pedagógicas, não cessa por reproduzi-las, e até mesmo afirma-las.

3.1 Autoridade do mestre na Antiguidade Clássica

O que caracterizou o período homérico grego foi a base da tradição oral. As epopeias *Ilíada* e *Odisseia* figuram como elementos que espalharam por toda a Grécia o ideal de uma cultura, a qual posteriormente foi incorporada ao patrimônio romano.

A formação de unidades políticas maiores, a criação das Cidades-Estados promoveu uma evolução na estrutura política grega, ocasionando modificações em suas formas de governo, desde o sistema monárquico, passando pelo modo tirânico até chegar ao ideal de democracia republicana. Esses aspectos de (re) construção política

impactaram sobremaneira o processo educativo que se desenvolvia de modo distinto em cada cidade (*polis*) grega. Na Atenas de Péricles, uma transformação fundamental se evidenciou: a eliminação da formação estético-militar substituída pela formação literária, e, assim o ideal do homem total cede lugar ao ideal de formação do homem literário.

Essa realidade sócio-política tem reflexos imediatos e profundos sobre todo o processo educativo. Acusam-se as escolas de minarem a disciplina moral, por introduzirem elementos novos no processo educativo. Exige-se um novo ideal, novos objetivos e novo conteúdo. Surge um novo conceito de excelência, bem distante do ideal homérico (GILES, 1987, p. 15).

É evidente que não podemos tratar de um sistema educacional sistematizado pelo Estado neste período. A formação para vivência e atuação na *polis* advinha da vida familiar (âmbito privado) e se apresentava e desenvolvia na política (vida pública). A família exercia um papel primordial na formação primeira das crianças na Grécia antiga. A mãe cumpria a função de alimentação e de transmissão dos valores da vida familiar privada e o pai cumpria a função de formar o caráter físico e moral das crianças.

Meninos e meninas possuíam formações distintas, pois como se sabe as mulheres não atuavam na vida em sociedade do mesmo modo que os homens, e, por conta disso, recebiam ensinamentos distintos e praticavam diferentes funções. O menino recebia uma formação mais atrelada à atuação na vida política e na guerra, ou seja, na vida pública. Portanto, ensinamentos ligados ao preparo intelectual e físico tinham grande importância, justamente em uma sociedade cuja compreensão acerca da distinção entre aqueles que devem ser os comandantes e aqueles que devem comandar era muito clara e definida. Bem aos moldes do que vimos exposto por Platão e Aristóteles, no capítulo precedente.

De acordo com T. Giles (1987) a família ficava incumbida de prover habilidades ao garoto até os dezoito anos. Junto a outros jovens da mesma idade, o jovem seguia um período de treinamento comum, no qual aprendia ginástica, o uso do arco e flecha, a caça e exercícios militares. O “programa de estudos⁴⁴” também incluía música, história e poesia, lembrando que o “método de transmissão” se realizava de modo oral, pois através da observação e da imitação o jovem deveria assimilar os valores de sua comunidade: o ideal de excelência, da habilidade de expressão e do autocontrole e da moderação ao agir.

Neste contexto, um outro referencial de autoridade (distinto do âmbito familiar) ganha destaque; estamos falando da figura do sofista, que surge como resposta ao novo

⁴⁴ É importante sempre lembrar que neste período não havia uma sistematização e institucionalização formal dos processos educativos. Todos os âmbitos formativos, neste momento dizem respeito à uma relação mais pessoal, familiar, atrelada aos costumes e cultura de cada localidade.

ideal sociocultural, correspondendo ao desejo de uma nova forma e conteúdo no processo educativo, voltado ao questionamento dos valores, instituições e do modo de pensar que até então estava presente no mundo grego.

Embora houvesse grande disparidade entre os diversos sofistas, tanto do ponto de vista dos conhecimentos como da capacidade pedagógica, todos eles prometiam: capacidade de liderança pedagógica; transmitir um novo tipo de sabedoria; dar ao aluno as armas necessárias para a luta política e prepará-lo para uma carreira na vida pública. Com a ajuda do sofista, o jovem ateniense pode alcançar o novo ideal de excelência, isto é, a capacidade de persuadir e manipular as massas, pois Atenas vivia a nova experiência política da democracia (GILES, 1987, p. 16).

Os sofistas eram detentores de um protótipo de autoridade quando afirmavam que através de seus ensinamentos, aqueles que almejavam um posto de relevo na sociedade deveriam ser um orador imponente, cujo domínio da gramática, da etimologia e da sintaxe eram instrumentos fundamentais. Seus ensinamentos afirmavam a importância da retórica sob a ênfase na argumentação probabilística, na metáfora, na força de dicção poética, na ornamentação e na estilística, já que garantiam que com esses recursos a manipulação da opinião através da persuasão se concretizava.

Neste cenário, uma grande disputa serviu de modelo para os processos educativos que eram constitutivos do âmbito privado, mas que se expressavam na vida pública: as discordâncias entre a técnica Retórica dos sofistas e a Filosofia dos mestres. Apesar de ambas compreenderem o fim prático de seus ensinamentos, contudo tinham métodos distintos, os quais correspondiam a visões de mundo opostas.

Os representantes da técnica retórica, de acordo com Giles (1987), compreendiam o processo educativo enquanto a arte do comportamento político jurídico, ao passo que a filosofia, representada pelos mestres filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, viam o processo educativo como a procura da sabedoria, da verdade e dos valores absolutos, como o “bem”: causa universal de todas as coisas boas e belas, fonte da verdade e causa última da razão.

Para Sócrates – grande oponente dos sofistas – “a competência técnica, que desconhece toda preocupação com o conteúdo moral do processo educativo, só pode levar à tragédia pessoal e à desintegração da sociedade” (GILES, 1987, p. 16). No pensamento socrático a formação do homem depende do desenvolvimento da virtude moral, esta que pode ser ensinada, pois resulta da reflexão e cuidadosa análise das diversas alternativas. É este o processo que leva o discípulo a perceber os verdadeiros interesses do homem, bem como onde encontra-los. E, se é assim, Sócrates se opõe terminantemente aos

sofistas, quando para estes o conhecimento pode ser instrumentalizado como meio de acesso ao poder político, para o filósofo o conhecimento deve servir de meio para alcançar a verdade que liberta o homem. Caso contrário, a educação só pode levar o homem a se tornar escravo de suas ambições e desejos desenfreados.

Para Sócrates, o homem deve fundamentar-se em verdades que se descobrem através da razão, verdades estáveis, únicas e válidas para todos. E, deste modo, a educação deveria proporcionar ao discípulo condições para que ele não permanecesse aprisionado à sedução do mundo sensorial e focasse sua concentração no processo de rememoração da essência dos conceitos de justiça, honestidade e bondade, por exemplo.

O método conhecido como “maiêutica socrática” permitia ao discípulo reconhecer sua própria ignorância, para assim alcançar o ponto de deixar de sê-lo, pois ao assumi-la já iniciava o processo de superá-la, uma vez que se propunha a ouvir a voz de seu mestre que lhe orientaria a ouvir como que a voz de sua própria alma, recuperando assim a essência dos conceitos. Já o mestre também se predisporia a assumir, no transcorrer de diálogos construídos com seus discípulos, sua própria ignorância, notadamente exposta por Sócrates ao constatar “não ser nem sábio de sua sabedoria e nem ignorante de sua ignorância” (PLATÃO, 1999, p. 68)

Deste modo, o processo educativo consistia numa constante dialética de questionamento em que o mestre, por via de implacável interrogação, levaria o aluno a reconhecer que as primeiras impressões, baseadas em superficial percepção da realidade, são insuficientes e não lhe proporcionariam o conhecimento dos valores transcendentais, conhecimento indispensável para orientar as ações independente das opiniões particulares. E mais, independente da retórica persuasiva pela qual pudesse estar submetido (como buscava ressaltar os sofistas).

Sócrates, portanto, imbuído de um ideal de sabedoria estável e certeza valorizava uma cosmovisão que encontrava autoridade nos valores transcendentais de justiça, virtude e verdade, aspectos esses questionados pelos sofistas, os quais compreendiam tais valores como relativos às necessidades e interesses da situação e momento concreto, atribuindo uma espécie de poder de persuasão na Retórica.

Como vimos, na Antiguidade, a manifestação de autoridade nunca foi uma instituição aberta às relações de poder, violência, dominação coercitiva ou persuasiva, como observou H. Arendt (2011, p.129). Em sua gênese, a autoridade apresentava aspectos que estavam em “... contraposição à coerção pela força como à persuasão através do argumento”. Neste sentido, damos ênfase ao pensamento de mestres-filósofos como

Platão e Aristóteles que contribuíram de modo mais próximo ao ideal de autoridade que constituiu as bases da cosmovisão ocidental.

Como já apontado anteriormente, o pensamento de Platão é assentado na constituição de um Estado perfeito que possa formar um cidadão bom, cuja disciplina do caráter é sua principal meta para uma sociedade ideal que prima pela harmonia. Em *A República* Platão analisa demoradamente o processo educativo que constitui o homem desde a tenra infância até a atuação adulta na construção efetiva do Estado ideal. A importância do exemplo e do modelo nesse processo é fundamental.

Em sua Academia, Platão compreendia a figura do mestre como aquele que daria os subsídios necessários ao discípulo que chegaria ao ápice de sua atuação pública em favor da construção de um Estado ideal, cujo governante e os demais responsáveis ocupam seus lugares não devido à capacidade de vencer, em termos da eloquência (técnica retórica sofista), mas porque governam de acordo com a ordem transcendental representada pela ideia de bem. Portanto, o mestre:

... através da Dialética, ajuda o discípulo a voltar o olhar para a direção certa. A Matemática ensina-o a pensar no abstrato e a Dialética a exercer o pensamento puro, em que a mente alcança a verdade independente dos particulares sensíveis. Em todo o processo, o sensível serve apenas de trampolim, que deve ser superado quando se consegue contemplar a verdade (GILES, 1987, p. 22).

Vemos que, nesse sentido, o que ganha maior destaque no processo educativo são os valores transcendentais, que regem a construção da ideia de bem em Platão, e deste modo a autoridade do mestre é a de desenvolver habilidades que permitam a capacidade intelectual superior ser capaz de conduzir, a partir dos saberes adquiridos, à sociedade ideal.

Aristóteles, enquanto discípulo de Platão, também via o processo educativo integrado à constituição do Estado, este que deveria garantir a finalidade maior do homem, enquanto um animal racional e político (*zoon logon* e *zoon politikon*), e, consequentemente, à felicidade. Neste sentido, para o filósofo o processo educativo é o caminho que leva à realização desse fim, e esta deve ser a função do Estado.

De acordo com Aristóteles a formação do homem deve ser ativa, e por isso existem duas atividades complementares que define a felicidade humana e que, portanto, tornam o homem humano: a atividade do intelecto teórico e a excelência moral no sentido da prática constante da virtude. Nesse sentido, o processo educativo engendra uma disposição habitual que leva o indivíduo a escolher o meio-termo, evitando todo o excesso

ou exagero na ação e nas emoções, de acordo com a maneira de agir dos homens de sabedoria prática (felizes). A virtude é o meio-termo como o equilíbrio entre a falta e o excesso, equilíbrio entre os extremos na conduta, que seria a repressão total de todos os desejos, o ascetismo ou a desenfreada realização de todos os apetites e paixões, o hedonismo.

Para Aristóteles é possível aprender a conduta necessária para uma “boa vida” e a educação pode complementar as deficiências da natureza e assim equilibrar os excessos. Uma vez que os homens diferem entre si, não só quanto ao talento, mas quanto à função que desempenham na sociedade, a forma educativa não pode ser um padrão, não pode ser idêntica para todos, porém a compreensão de educação é geral na busca por promover aos discípulos um dos meios pelos quais aprende a exercitar o pensamento teórico, colocando-o a serviço da ação política. Contudo, não podemos deixar de lembrar que numa sociedade escravocrata como a grega, tais processos não eram designados para todos, justamente porque não existia a ideia de “todos” naquele período.

A conquista da Grécia levou, inexoravelmente, à helenização de Roma. Os gregos feitos de escravos trouxeram elementos de sua cultura, como a filosofia, as artes e ciências, a retórica, a gramática, assim como houve a adoção dos deuses gregos pelos romanos, porém com novos nomes.

O ideal pragmático-utilitarista orientou a aceitação e adaptação dos estudos helenistas por parte de Roma. O “programa de estudos” foi dominado pela gramática, filologia e retórica, e não pela literatura, estética e filosofia, invertendo os polos de destaque do mundo grego.

O elemento mais valorizado e comum do ensino romano, também realizado pela exegese oral, era a dimensão da prática, ou seja, a aplicabilidade daquilo que se ensina e se aprende à vida, à utilidade nos empreendimentos públicos e privados, e não ao “saber pelo saber”. Era evidente que a finalidade do processo educativo romano entendia a importância da formação dos filhos para serem úteis à Pátria e, deste modo, instruídos aos costumes do Estado e das instituições dos antepassados (*maiores*) que orientavam para a lei e a ordem, cujo dever ao Estado e às tradições ancestrais e à dignidade autossuficiente eram os ideais primordiais a serem aprendidos.

Sendo assim, tal postura era condizente com a compreensão da autoridade dos *maiores* enquanto aqueles que estavam mais próximos da fundação de Roma e, portanto, possuíam e desenvolviam de modo legítimo os saberes e conhecimentos que deveriam ser transmitidos às novas gerações a fim de assegurar a continuidade da sociedade romana.

O *pater família* era quem detinha a autoridade de formação e o seu poder era absoluto. Enquanto instituição era a mais significativa na sociedade romana e, assim, era o agente educativo principal, já que a primeira finalidade era a formação do caráter moral. Portanto, era no lar que a criança recebia a educação na reta conduta, ou seja, na virtude, que aprende as obrigações sociais para a preservação e continuidade da sociedade romana.

A educação é obrigação compartilhada pelos pais. (...) O elemento fundamental no processo educativo são as tradições e a criança pode observar tais elementos na vida do dia-a-dia. O pai exemplifica aquelas qualidades que a sociedade deseja ver, o homem bom e piedoso, ou seja, o homem cumpridor dos deveres, o patriota, o homem virtuoso – isto é, o homem reto e corajoso, o homem honesto e firme de caráter, sério e prudente. O jovem aprende essas virtudes observando os mais velhos, pois a força do exemplo é o mais fundamental dos instrumentos da educação romana (GILES, 1987, p. 32).

A autoridade familiar (do *pater* e dos *maiores*) como sustentáculo da tradição romana evidencia que o processo educativo mais valorizado era de responsabilidade destes que cumpriam o papel sistematizado de apresentar às novas gerações os valores e tradições que contribuíam para a preservação e continuidade da própria sociedade. Em conformidade com a valorização da vida prática os ensinamentos familiares acabavam por ter mais impacto e mais utilidade do que os demais ensinamentos transmitidos principalmente por gregos feitos escravos.

Havia nessa sociedade fortemente impactada pela cultura helênica a presença de gregos feitos escravos que atuavam enquanto *paedagogus*, cuja função era a de guiar e controlar as crianças no caminho à lugares que podemos hoje compreender como “escolas”. Embora o processo educativo mais valorizado ocorresse no âmbito familiar, as crianças entravam em contato com um mestre, o qual além de executar os conceitos e valores produzidos pelos *maiores*, também aplicavam castigos físicos (açoites) caso as crianças não se comportassem da maneira esperada. Aos mestres / “pedagogos” que estavam na condição de escravos ficava relegada a função de transmissão e de execução dos saberes (aos moldes da *potestas* e do artífice, como vimos no capítulo anterior).

Porém, o pedagogo romano não era encarregado de instruir o menino, mas sim, de servir-lhe de guardião, companheiro e censor moral. No caso, preferia-se o escravo grego ou o homem livre fluente no grego para desempenhar esse encargo. De modo geral, escolhia-se o pedagogo com muito cuidado, atentando-se sobretudo para o caráter moral do mesmo (GILES, 1989, p. 35).

Apesar do grande impacto da cultura helênica na cultura romana, verificamos que o mestre-filósofo, que tinha uma espécie de *status* na sociedade grega, para os romanos

recaiu na função de mestre-instrutor, de acompanhante e de mero transmissor de algo que não possuía muito valor prático para aquela sociedade. Tal atuação era relegada ao açoite e aos maus pagamentos, vistos como miseráveis, os mestres-instrutores não possuíam as qualidades e os saberes necessários para a virtude da manutenção da fundação romana.

A sociedade romana via na figura do mestre pedagogo algo muito depreciativo, como exemplifica o dizer de Sêneca: “era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender”. Embora se reconhecesse a importância do aprendizado dos conteúdos estudados, estes eram ensinados ou por escravos ou por cidadãos não tão relevantes quanto aqueles outros cidadãos práticos que elaboravam e faziam cumprir as leis de convívio social. Diante desse quadro, os mestres pedagogos não eram identificados pelos “alunos” como figuras de autoridade, já que essa noção estava atrelada a uma atuação muito clara e específica nestas sociedades.

A partir do exposto por Cambi (1999, p.102) em seu estudo da *História da Pedagogia* podemos identificar o período tratado enquanto uma época em que se designou chamar de “pedagogia do exemplo”, cuja figura do *mestre-filósofo* e dos *maiores* ganha destaque enquanto interlocutores fundamentais do processo educativo na Antiguidade Clássica. Tais protagonistas caracterizaram este período, ao expressarem a “autoridade pedagógica”, à sua maneira, de modo a valorizarem o âmbito familiar, privado enquanto principal fonte educativa e de autoridade na busca pela constituição de uma vida pública cujos valores familiares, da tradição e da religião, prevalecessem enquanto condutores da constituição do ideal de Estado e de sociedade, respectivamente, no mundo grego e romano.

Podemos dizer que a autoridade pedagógica neste período privilegiou protagonistas distintos, como o *mestre-filósofo* e os *maiores*, em detrimento dos sofistas e dos mestres-pedagogos (instrutores), contudo, com expressão clara de suas finalidades e propósitos em cada sociedade. Veremos a seguir, como se deu a constituição da autoridade pedagógica na Idade Média de modo a destacar suas mutações sofridas.

3.2 A Idade Média e a relação da Igreja com a autoridade pedagógica

Vimos no capítulo anterior, que quando do fim do Império Romano a Igreja Católica se manifestou como guardiã da doutrina moral e dos processos educativos remanescentes, aspectos estes que expressaram estratégias efetivas para efetivação e manutenção de sua autoridade tanto religiosa quanto política naquele contexto.

Sob seu comando e, ao longo do milênio que significou a Idade Média, as relações entre aqueles que ensinavam e os que aprendiam possuía características muito marcantes, tais como a continuidade e aperfeiçoamento das práticas de levar o homem a alcançar a união completa com Deus através das doutrinas de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. A partir disto a formação do clero e da população se realizava no sentido de transmitir conceitos básicos, introduzir o sujeito no clima moral e no modo de ser cristão, tratava-se, portanto, de uma instrução de catequização como principal processo educativo.

A instrução pontuava adaptações e rejeições em relação a cultura helenística que estava presente até a queda do Império Romano. No apogeu de tais processos Santo Agostinho (354 – 430) foi o mais influente dos pensadores cristãos na elaboração de um projeto de solução para o conflito entre a fé cristã e a cultura clássica áurea da civilização romana. A posição de Agostinho determinou a atitude que o cristianismo assumiu em face desse desafio até o século XIII.

O *Educador*, a primeira exposição sistemática da visão cristã da educação, apresenta Jesus não como o mestre que cultiva o intelecto e a capacidade mental, mas sim como modelo em quem os homens podem encontrar o exemplo, o preceito, a exortação, a correção e o amor. Ele é o ponto de partida para o mestre, o professor da alma, da alma manchada e corrompida desde a queda original de Adão e Eva. O homem pode ser guiado por Jesus a se melhorar, a se converter e, eventualmente, a chegar à redenção. O objetivo do conhecimento é a beatitude, a felicidade que resulta da conversão. A reconciliação entre a tradição clássica e o cristianismo realiza-se em virtude de um processo educativo bem formulado, o conceito de um conhecimento cristão recebe novo sentido (GILES, 1987, p. 59).

O ponto fundamental no processo educativo cristão é o fato de o verdadeiro conhecimento ser inato, colocado na alma por Deus. Trata-se daquelas verdades que existem na mente, antes de virem à consciência. Este conhecimento é trazido por alguém que o torna consciente dele. É essa aprendizagem que constitui o processo pelo qual as ideias obscuras e inconscientes são levadas à consciência e à clareza, bem aos moldes do pensamento platônico. Cabe ao mestre, portanto, ajudar a tornar manifesta a verdade preexistente, latente, elevando-a acima do mundo presente, que é simples aparência, representação simbólica da verdade eterna. Em outros termos, o processo educativo implicava a colaboração entre o mestre terrestre e o mestre divino. Nestes termos,

...a autoridade do professor, consubstanciava-se com a do sacerdote, a ponto de qualquer ofensa que o aluno dirigisse à figura do mestre significar também uma espécie de afronta a Deus, o que seria absolutamente inadmissível (ZUIN, 2017, p.20/21).

Deste modo uma relação se estabelecia entre a autoridade divina e o sacerdote, este, que enquanto representante de Deus na Terra, passava a atuar no processo instrutivo como o responsável pela mediação entre Deus e os fiéis. Contudo, a primeira preocupação da Igreja não foi exatamente com seu povo ou com a profissionalização secular, mas sim com a preparação do próprio clero, o qual tinha sua instrução valorizada em função da sua utilidade instrumental, ou seja, pelos aspectos que preparavam para a administração das casas de ofícios ou para as atividades clericais. No século V, de acordo com Giles (1989, p. 65), “o programa de estudos limitava-se à gramática, à retórica e ao direito. O que sobra da cultura é forçosamente conservador, enciclopédico, e é mantida nas escolas monacais ou episcopais”. Na baixa Idade Média, a “escola” passou a ter seu espaço nos mosteiros. De acordo com Doris Kowaltowski (2011) até o século XV, antes da ampliação da educação, o modelo de escola tinha sala única, normalmente com espaços retangulares, estreitos e logós, com cadeiras ou bancos alinhados, tendo no centro, o pódio do sacerdote-professor. Nessa tipologia as turmas não eram seriadas e um único professor respondia a vários alunos de idades distintas.

Como sabemos, o contexto desta fase se apresenta pelas relações feudais, cuja desintegração sociopolítica implicou na quebra do vigor social e a educação sofreu descontinuidades não representando uma preocupação de primeira ordem, já que o novo modelo social passou a ser o guerreiro-cavaleiro⁴⁵, sendo esse o ideal para a aristocracia feudal.

Contudo, na última década do século X e início do século XI, o feudalismo entra em declínio e o monarquismo, em ascensão. Apesar da Igreja permanecer dominante e com grande autoridade, pois são suas leis (Direito Canônico) que se mantém como organizadoras da sociedade e suas doutrinas determinam a moral, vemos neste período o surgimento de uma classe composta por comerciantes, negociantes e artesãos que passaram a demandar a criação de escolas independentes da Igreja, pois iniciava-se a necessidade de um processo formativo em que o jovem podia adquirir toda a capacitação e todos os conhecimentos necessários para exercer uma profissão.

⁴⁵ A Igreja buscou inculcar ideais religiosos no código de formação do cavaleiro a fim de conseguir auxílio na manutenção de seu poder e autoridade contra a infidelidade aos seus dogmas, pois “venerar o sacerdócio, proteger os pobres contra injúrias, pacificar o território e estar disposto a derramar o sangue pelos irmãos e, se necessário for sacrificar a própria vida, procurando sobretudo servir a Deus” (GILES, 1989, p. 69) são ações que fazem parte da formação do cavaleiro medieval.

Uma espécie de formação técnico-profissional passou a ser responsabilidade das chamadas corporações, estas que constituíam uma organização de indivíduos comprometidos com determinada profissão ou arte comum. As corporações tinham a finalidade de regulamentar os assuntos de interesse comum, de proteger os interesses de seus membros e de estabelecer normas de capacitação e de produção. Quase toda profissão tinha uma corporação e, em conjunto, dominavam a economia dos centros urbanos em termos de influência política e econômica.

Quanto aos reflexos sobre o processo educativo, as corporações financiavam as escolas já existentes para melhorar a formação dos filhos de seus sócios. Apoiavam política e financeiramente a fundação de escolas municipais; às vezes, organizam escolas elementares. Por outro lado, havia um tipo de formação que era peculiar às corporações. Tratava-se de um processo de aprendizagem que formava o jovem para ingressar na dita profissão. Conforme as regras redigidas pela corporação, o mestre assumia a responsabilidade pela alimentação, vestuário, alojamento e instrução elementar na escrita e na leitura, na aritmética e na religião do jovem aprendiz. Este era incumbido não só de assistir ao mestre conforme os termos articulados no contrato formal. Depois do período de tempo já estipulado, o jovem terminada a aprendizagem era livre para deixar a tutela do mestre. Uma vez que conseguia satisfazer às exigências do mestre, podia procurar emprego em outro ateliê ou oficina. Depois de alguns anos de experiência, e após produzir uma obra-mestra, como prova de sua capacitação, era formalmente aprovado como mestre e já podia estabelecer seu próprio ateliê ou oficina (GILES, 1987, p. 75).

Esse contexto exigiu a tomada de novos rumos do processo educativo e a força das corporações contribuiu para surgimento de uma nova força educativa, que se configurou como universidade. De acordo com Giles (1987, p. 79):

... o agrupamento dos estudantes por nações e dos mestres numa única corporação, ou universidade, e a consequente independência das autoridades, tanto civis como eclesiásticas, resultaram de uma longa luta. Mas, afinal, tratava-se de formar quadros para uma nova estruturação da sociedade. Advogados, mestres e clérigos devem preencher as necessidades da administração civil e eclesiástica.

A universidade⁴⁶ tornou-se a maior instituição educacional no Ocidente. Durante séculos dominou todos os níveis de atividades educativas. A partir de 1270,

⁴⁶ De acordo com Giles (1987) uma das primeiras corporações de estudantes e mestres a se formar no decorrer do século XIII e que serviria de protótipo para outras foi a Universidade de Paris, que surgiu da antiga escola colegiada de Santa Genoveva e da escola de São Vitor, possuindo um programa de estudos que aceitava alunos de todas as nações e que apresentava a teologia, o direito canônico e a medicina como estudos gerais (*Studium Generale*). Enquanto as universidades na França e na Inglaterra deviam suas origens à Igreja, surpreendentemente, na Itália as origens das universidades eram seculares, motivadas pelas necessidades práticas da burguesia urbana que se instaurava já nas condições históricas do Renascimento. Por essa razão, nelas predominava sobretudo o Direito. É este o caso de cidades como Bolonha, Ravena, Pádua e Roma (GILES, 1987, p. 82).

aproximadamente, a universidade torna-se força de poder e é representada na corporação por divisões conforme a matéria, isto é, havia representante das artes, da teologia, do direito e da medicina. Entretanto, a corporação tinha que procurar reconhecimento oficial sob forma de dotação de direitos jurídicos. Tal reconhecimento advinha do papa, a única autoridade universalmente reconhecida que regulamentava as qualificações dos mestres e detinha autoridade sobre os conteúdos e estudantes. Mesmo com expressiva conformação do processo educativo já realizado de modo externo aos muros dos monastérios, a Igreja ainda detinha autoridade de reconhecimento e exigia das universidades tal submissão.

A importância das universidades na cultura medieval não pode ser diminuída, pois sua organização e tradição, seus estudos e exercícios influíram marcadamente no progresso e desenvolvimento intelectual da Europa e, ainda hoje, seus reflexos fazem-se sentir em âmbito universal. São nas universidades que os acervos dos conhecimentos se organizam, se conservam e são transmitidos. A universidade era o verdadeiro centro da atividade intelectual, onde o processo educativo progredia mais do que em qualquer instituição. De todas as instituições educativas que surgiram desde a Antiguidade, foi a universidade que exerceu mais influência na preparação da época moderna e contemporânea.

Com tamanha potência e atuação, era impossível evitar que houvessem conflitos entre essa instituição que se fortalecia e a autoridade religiosa. Na segunda metade do século XII, o conflito principal dizia respeito ao direito das universidades de ensinar as obras recém-descobertas, tais como os tratados de Aristóteles.

A independência universitária é problema fundamental. Mas, para as autoridades, a questão é outra. Trata-se de saber se, ao aceitar o ensino da filosofia natural aristotélica, permitindo assim o questionamento da metafísica agostiniana, base do ensino vigente até então, não estaria aberto o caminho para o desenvolvimento de explicações totalmente naturalistas e racionais do universo, o que destruiria as pretensões das autoridades religiosas de ensinar a verdade (GILES, 1987, p. 88).

Os mestres de Paris utilizaram as armas da escolástica na tentativa de encontrar uma resposta para essa questão. Tomás de Aquino, fundamentado na interface entre fé e razão enalteceu aristotelicamente o poder das faculdades cognitivas humanas, mas sempre reconhecendo seus limites de ação diante da força do verdadeiro autor das coisas, Deus. A Igreja Católica conseguiu, deste modo, (re) centralizar em si a autoridade. A partir da doutrina escolástica tomista materializada no espírito da *Ratio studiorum* o processo educativo passou a exaltar a figura dos padres-professores enquanto aqueles que

usavam a razão para sacramentar a relevância do ensino dos preceitos do Evangelho e, portanto, da fé cristã.

Os alunos esmeravam-se para se destacar uns dos outros diante da autoridade religiosa, pois tais figuras afirmavam seus dogmas com a intenção de conservar e propagar sua supremacia institucional. Deste modo, a autoridade dos sacerdotes-professores estava atrela à autoridade divina, cujo medo era parte intrínseca do processo e trazia à autoridade algo mais atrelado à ordem do sobrenatural, do divino e do pavor do que uma relação pelo reconhecimento e legitimidade dos conhecimentos para fins além dos relacionados à salvação.

Apesar do pensamento tomista apoiado em Aristóteles ter auxiliado na retomada do poder de atuação da Igreja, a recuperação dos estudos clássicos não cessou e, em termos educativos significou uma aprendizagem que consistia naquilo que a própria natureza proporcionava, a saber, as faculdades sensíveis e o intelecto permitirem a descoberta da realidade, esta então mediada pela instrução do mestre, ou seja, pela transmissão de novos conhecimentos. E, como sabemos mudanças de paradigma na baixa Idade Média ensejou transformações que posteriormente resultaram no fim do período feudal e início do que se acordou caracterizar de Renascimento (século XIV à século XVI).

É no início do século XVI que o humanismo começa a imprimir marca permanente e, também, através da atuação de Martinho Lutero e sua Reforma uma grande transformação na história do Ocidente e consequentemente no processo formativo se concretizou. Diante dos desafios da época, sua principal preocupação foi a de despertar os governantes e os cidadãos da influência para o papel decisivo da educação. Motivado principalmente por ideais de cunho religioso, Lutero considerou, de maneira especial, o programa humanista, como instrumento indispensável para a promoção, fortalecimento e manutenção da fé. Consequentemente, o humanismo cristão veio a substituir os últimos vestígios do sistema medieval, erigindo-se em modelo e fonte de inspiração para quase todas as escolas e universidades da Europa.

3.3 A Reforma Protestante e a modificação da relação com a autoridade pedagógica

Neste momento, a fragmentação do Sacro-Império Romano nas mãos de poderosos e fortes soberanos que centralizavam seu poder, sobrepujaram o aumento da autoridade secular e determinaram o declínio do poder da Igreja, assim como o progresso

econômico e comercial que também contribuiu para a crescente secularização do processo educativo, estava em conformidade com os princípios protestantes que começavam a ganhar força no território europeu.

As contestações da autoridade católica por parte da reforma protestante transcenderam os contornos da esfera religiosa, principalmente em relação à defesa do direito de ler e interpretar os escritos sagrados, e não apenas obedecer e seguir as orientações da doutrina católica sobre tais escritos. A partir dessa resistência e contestação uma tensão entre a noção de obediência e consciência individual se expressou na elaboração de princípios opostos entre autoridade e liberdade. Essa tensão evidenciou mais uma transformação da noção de autoridade, que passou então a se ligar a ideia de obediência incompatível à ideia de liberdade. No âmbito educacional esse aspecto teve grande impacto que, no limite, apresenta resquícios até hoje.

Tal ruptura estimulou o processo educacional não mais ser exclusivo da Igreja, mas também do governo civil, pois a educação seria necessária para formar um povo capacitado para governar sabiamente e organizar a vida social, nos moldes de uma sociedade que passava a compreender a potência do indivíduo como responsável pelas transformações que almejavam. Deste modo, o processo educativo ganhou o reforço de outros agentes, em detrimento da atuação familiar e religiosa.

A prosperidade da cidade depende diretamente de cidadãos bem formados, pois estes saberão manter uma sociedade estável. Os pais, por si só, não podem realizar tamanha tarefa. A alguns falta a piedade suficiente, a outros, o preparo necessário. Mas, mesmo que os pais fossem devidamente preparados e desejassem desempenhar esse papel, suas outras obrigações e deveres não lhes deixariam tempo para tanto. Portanto, compete à sociedade civil e eclesiástica providenciar professores para as escolas (GILES, 1987, p. 119).

A família e a religião já não mais são os agentes primeiros no processo educativo, agora entendido como a profissionalização daqueles que devem atuar em uma sociedade que se constitui de modo distinto econômico e socialmente. A condução da formação, agora deve ser incumbência do Estado e de profissionais preparados para uma atuação mais condizente com as demandas dessa sociedade que está em transformação.

Para além da ascese da salvação, a relação entre as faculdades sensíveis e o intelecto, no período do Renascimento, fomentaram o ideal formativo humanista cuja disciplina moral é seguida do exemplo das figuras ilustres do passado grego e romano, identificando, nesse sentido, máxima importância na figura do mestre. A função deste não se limitava apenas a despertar um conhecimento que já existira no aluno, mas sim

transmitir e mediatizar o conhecimento. Portanto, o mestre passou a ser visto como intermediário indispensável, o que constitui uma nova característica, consequentemente, da autoridade, agora mais relativa ao domínio do conhecimento por parte daquele que ensina em relação ao que aprende.

Exige-se também a colocação de certa ordem nas matérias a serem ensinadas. O mestre deve introduzir a matéria em pequenas dosagens, facilmente assimiláveis. Deve ter certeza de que o aluno domina um ponto, antes de passar a outro; deve organizar e orientar todo o ensino em torno de unidades de conteúdo sistematicamente organizadas. Enfim, deve espaçar a instrução e as matérias através do dia (GILES, 1987, p. 99).

Tais aspectos informam a exigência de uma preparação por parte do mestre que até então não se realizava de modo sistemático, pois na maioria dos casos, eram mal preparados, tanto do ponto de vista da cultura como sob um aspecto técnico-pedagógico. Contudo, é importante evidenciar que tal ideal teve pouca ressonância de imediato, porém seus aspectos contribuíram para o desenvolvimento de uma futura geração de professores, como veremos mais adiante. O professor, como instrutor e mestre ganha destaque e valor em sua atuação útil.

Contudo, o tempo de estudos é diminuído, pois considera-se muito mais o tempo na aprendizagem de um ofício, de uma profissão: os estudos devem complementar o trabalho. Tal qual a visão utilitarista que a sociedade romana já valorizava.

Havia premente necessidade de uma melhoria nos métodos de contabilidade na vida comercial, como também uma formação técnica na arte de escrever, necessidade cada vez maior face aos avanços comerciais e econômicos. Portanto, torna-se evidente que as escolas não respondiam mais às necessidades reais de uma sociedade em evolução. Exigia-se um novo sistema educacional que rompesse os limites do sistema escolar e, mais ainda, uma nova visão que incluísse a formação de adultos e não somente de meninos (GILES, 1987, p. 133).

Com isso reconhecemos indícios que a autoridade pedagógica docente começa a se desenhar, pois passa a estar atrelada ao conhecimento e aos conteúdos capazes de formar e preparar os jovens para aquilo que a família e a Igreja já não mais tinham domínio e poder.

Todavia, não só no campo das lutas doutrinárias, mas também em relação à reconquista do terreno perdido para a Reforma Protestante, a renovação do processo educativo por parte da Igreja tornou-se inadiável. A Igreja não podia limitar-se tão somente à promoção de reformas no ensino e à fundação de escolas ou a implantar melhorias nas práticas institucionais.

Criou-se a consciência de que era necessário um movimento de reforma educacional em todas as frentes. O instrumento deste ímpeto foi a Companhia de Jesus, fundada em 1539, por Ignácio de Loyola (1491–1556) cujos jesuítas eram os divulgadores do ideal de que o ensino por eles proporcionado seria um meio necessário para ajudar os homens a alcançarem o fim para o qual foram criados e a educação o meio máximo para a realização dessa missão. Essa acabou sendo a base do sistema mais abrangente de ensino de toda a Europa (e de suas colônias⁴⁷), cujo plano de estudos se estruturava na metodologia humanista católica; a *Ratio Studiorum* que:

(...) deve incluir a determinação dos horários de aula, sua ordem e métodos de execução; determinar os exercícios, tanto de composição (que devem ser corrigidos pelo próprio mestre), como as disputas ou debates públicos. Tudo isso deve ser assunto de um tratado à parte, a ser aprovado pelo Superior Geral da Companhia. Mas tanto o método quanto o conteúdo devem adaptar-se às exigências da época, do local, e das pessoas em questão, o que também é grande inovação (GILES, 1987, p. 135).

O mestre-sacerdote ganhou ainda mais peso e importância e a *Ratio Studiorum* foi o documento que traduziu a missão educativa da Companhia de Jesus num programa concreto e prático, num instrumento que foi utilizado para estender a Contra Reforma no ensino para além das fronteiras da Espanha, Portugal, França, Itália até as colônias espanholas e portuguesas no Novo Mundo, na África e nas Índias Orientais.

No entanto, as universidades insistiram na autonomia intelectual. Lutero, inconscientemente, promoveu a fragmentação da estrutura tão duramente tecida de uma síntese entre as pretensões da intelectualidade e da fé. A crescente urbanização e a comercialização da nova sociedade emergente exigiram novos sistemas educativos. Os centros educativos, mesmo que ainda dominados por teorias que estavam distantes da realidade que se constituía, pedia novos métodos que atendessem às necessidades de uma Europa cada vez mais secular e pluralista.

3.4 Modernidade: a promessa da razão

A época moderna caracteriza-se sobremaneira pela dissidência em torno de ideais tradicionais. Mais especificamente a respeito do próprio sentido do processo educativo

⁴⁷ Sobre a atuação jesuíta no Brasil temos referências sobre como essa doutrina representou a atuação formativa durante o período colonial e que ainda impacta sobremaneira a vida social brasileira. Indicamos para tanto o livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* de Demerval Saviani (2007).

em sua institucionalização evoca-se uma cosmovisão que tem raízes no racionalismo e na rejeição dos moldes anteriormente propostos para o ensino. A questão mais candente gira em torno da tentativa de explicar o cosmos, o universo, o que implica também explicar o lugar que o homem nele ocupa.

A época das grandes explorações torna essa questão cada vez mais imperante, pois as respostas e as tentativas de explicação até então apresentadas mostram-se totalmente inadequadas em relação aos novos horizontes intelectuais e às explorações geográficas, ambos em franca ascensão. É precisamente neste campo que a revolução científica, que se inicia no século XVII, deita raízes. O resultado é um inevitável conflito com as autoridades eclesiásticas, pois as novas respostas vão claramente contra as tradicionais, propostas pela autoridade eclesiástica (GILES, 1987, p. 141).

Descartes ao questionar a autoridade religiosa e anunciar, concomitantemente, o uso da dúvida como princípio investigativo, apresenta como certeza indubitável o edifício da autoridade do indivíduo radicada no poder de sua própria consciência, constatando, assim, a existência do ser pensante que poderia interpelar os equívocos das autoridades religiosas. Tal aspecto foi decisivo também para o processo educativo, pois ao colocar como princípio fundamental a dúvida, e assim, nada aceitar que não se submetesse ao critério de clareza e evidência, alterou de modo definitivo o percurso do pensamento no Ocidente, sendo a razão a base de toda averiguação da verdade.

Galileu Galilei também contribuiu à crítica das autoridades religiosas, a valorização da consciência e do pensamento individual. Nesse momento, o pensamento consciente passava a questionar a prerrogativa exclusiva de grupos que possuíam a autoridade definitiva e inquestionável. De acordo com Giles (1987, p.141) “A base das conclusões propostas por Galileu decorre da observação e não da autoridade, iniciando-se assim a nova tradição empirista”.

A radical transformação das bases do pensamento, retirando da autoridade “divina” os saberes e condução da vida, para as evidências do método dedutivo, indutivo e de observação e experimentação representou um efetivo distanciamento da autoridade humanista medieval de base escolástico-aristotélica para um ensino esclarecido realizado através do laboratório e da biblioteca e não restrito aos limites da estrutura da sala de aula.

O monge Iohannes Amos Comênius (1592 – 1670) foi um representante singular de como tais ideias impactaram os processos pedagógicos e a relação professor-aluno. Em seu livro *Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, considerado o primeiro programa organizado de escolarização universal, defende que o objetivo primordial da educação adequada seria propiciar condições para que o aluno

tivesse contato com o ensinamento de conteúdos por meio do uso de livros didáticos, os quais eram organizados e posteriormente mediados pelos professores, os quais possuíam a autoridade necessária para esse processo.

A proposta metodológica desse processo exaltava a necessidade de que os alunos fossem estimulados a desenvolver o próprio raciocínio no transcorrer do aprendizado desses mesmos conteúdos. Para tanto, Comênius considerava a necessidade de um ambiente escolar arejado, bonito, com espaço livre e ecológico capaz de favorecer a aprendizagem, incluindo a divisão do espaço em salas seriadas ou não, como destacou D. Kowaltowski (2011).

Para Comênius, os professores deveriam ser instruídos a perceber a importância de suscitar entre os aprendizes comportamentos que valorizassem o próprio raciocínio sobre os conteúdos apreendidos, contudo de modo

...que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler os livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a pensar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e a utilidade. Quanto à solidez da moral e da piedade, deve-se dizer o mesmo (COMÊNIUS, 1985, p.164).

De modo evidente há um redimensionamento da autoridade enquanto aquela que não mais reproduz os saberes e atua apenas enquanto garantidora da memorização e repetição de dogmas, mas sim uma autoridade pedagógica que participa de modo constante das etapas do processo de ensino e aprendizagem, com preocupação também com o efetivo desenvolvimento cognitivo e moral. Nesse sentido, uma forte tendência à secularização e laicização relativa à profissão de ensinar se evidencia. Contudo tal elemento se desenrola com mais força ao longo do Iluminismo europeu, como nos informa A. Zuin (2017, p.28-29):

O trato do professor quanto às questões relativas à dimensão do espírito – dimensão muito mais afeita à esfera da religiosidade dominante no feudalismo – converte-se, durante os desdobramentos históricos do Iluminismo, no lidar com as questões relacionadas às esferas objetiva e subjetiva do processo e ensino e aprendizagem.

Se é assim, após a influência de Comênius sobre a atuação docente no sentido de estar atento a todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem gerando uma relação não apenas de autoridade formal, mas também de modelo para os que aprendiam, veremos

que, de modo contundente, os estudos pedagógicos que seguem trataram da complexificação desses aspectos.

Neste momento tratamos de uma cosmovisão que se estabelece como ponto culminante de diversas correntes ativadas com a Renascença, com a Reforma e com a revolução científica. A exigência por uma transformação profunda nos costumes e instituições que orientavam até então a vida se constituiu como finalidade primeira do Iluminismo. Tratava-se de combater todos os males que afligiam a sociedade com o escudo da razão: a racionalidade contra a mitologia, o conhecimento contra o dogma, o progresso e evolução contra a aceitação passiva da ordem estabelecida.

Quanto ao processo educativo, a crítica se levanta contra o classicismo decadente que perdera toda relevância social, e contra o sistema escolar que se recusava a pôr em prática novos métodos pedagógicos. Em termos positivos, os reformadores exigem três mudanças básicas. Em primeiro lugar, a introdução de técnicas pedagógicas baseadas numa melhor compreensão de processos psicológicos. Reconhece-se a necessidade de um programa de estudos muito mais rico em termos de conteúdo. Este deve incluir matérias científicas e estudos sociais. Enfim, deve haver maior acesso ao processo educativo sem distinção de classe social. Todavia, a resposta a essas exigências foi bem limitada. Apesar da abundância de teorias, a distância entre estas e a prática era enorme. Este contraste só tende a alargar-se, pois à maioria do povo falta acesso ao ensino formal, e aqueles que os conseguem tornam-se vítimas de programas de estudos inadequados (GILES, 1987, p. 173).

A partir de Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) o contraste entre as teorias e as práticas educacionais passou a ser ainda mais evidenciado. Para aquela época o processo educativo deveria se realizar não em termos de “tradição”, mas sim em termos da reta razão iluminista, exigência para instauração de uma ordem social radicalmente nova.

Apesar de ser contemporâneo dos ideais iluministas, Rousseau foi crítico das desigualdades sociais e dos rumos que no transcorrer do chamado “Século das Luzes” já se manifestavam. Rousseau em suas reflexões passou a enfatizar o estado de natureza como crítica ao modo irracional como a razão iluminista se materializava, inclusive à forma como os processos ditos educativos se desenvolviam durante tal processo. Para sustentar sua crítica, o pensador escreveu uma obra que notadamente expressava uma espécie de “tratado” da natureza humana, estamos falando de *Emílio, ou da educação* (1762).

Nesse “tratado” Rousseau elogia o papel de um educador ideal, que ao realizar sua autocrítica, a ponto de assumir a necessidade de considerar relevantes os anseios e as aspirações dos alunos, baliza o vínculo professor-aluno na autenticidade. “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 que os encontrem” (ROUSSEAU, 1992, p.28).

A metamorfose da autoridade pedagógica docente se evidencia neste ponto quando o papel do preceptor, do mestre, do tutor e, em termos atuais, do professor, passa a ser o de fomentar o gosto pela descoberta dos conteúdos aprendidos e não simplesmente transmiti-los de modo, por assim dizer, livresco. O professor, a partir de Rousseau, passa a ser caracterizado como indivíduo mediador do ensino e aprendizagem dos conteúdos, não mais detentor único do saber.

Como vimos as transformações sempre ocorrem, porém, a tensão entre o novo e o velho permanece e, neste momento não foi diferente. Neste caso temos Johann Friedrich Herbart (1776-1841) como representante de um ideal que se apresentou em oposição a J.J.Rousseau. No livro *Pedagogia geral* Herbart expõe os princípios básicos de sua proposta educacional, a qual enfatizava, sobretudo, a relevância do processo formativo (*Bildungsprozess*) pautar-se na relação entre aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento da consciência moral por parte do aluno, a partir da expressão do modelo de autoridade que o professor deveria transmitir.

Para Herbart, o professor deveria ser identificado pelos alunos como um modelo a ser seguido, como alguém que os alunos desejariam ser um dia, tamanha a reverência a um profissional cuja identidade, aos olhos dos alunos, reuniria qualidades absolutamente desejadas, como a capacidade de adiar a realização do desejo em momentos mais adequados, ou seja, capacidade de autocontrole; capacidade de pensar conceitualmente, de tal modo que refletiria sobre as consequências de seus comportamentos em relação a outras pessoas; poder de decidir os rumos da própria vida dentro e fora das instituições escolares, dentre outras qualidades (ZUIN, 2017, p.33).

A compreensão da autoridade e superioridade do professor enfatizada por Herbart se instala pela identificação deste com o pensamento kantiano da saída da minoridade para a maioridade, sendo o professor, juntamente como o sacerdote, a figura que pode exercer no âmbito público o uso da razão e da construção de uma sociedade mais justa. A autoridade investida na figura do professor se dava pelo reconhecimento discente de que o professor era alguém que genuinamente estava interessado em seus alunos, posto que colocava sua sabedoria e experiência à serviço deles.

O professor moldava e contribuía ao que Herbart denominou formação do caráter do aluno, de sua capacidade de escolher de forma racional e justa. E para tanto, o professor

jamais deveria descer ao nível das crianças-alunos com a intensão de melhor compreendê-los e assim educa-los. O distanciamento provocado entre professor e aluno era previsto.

Embora tivessem propostas pedagógicas distintas, tanto Rousseau quanto Herbart consideravam a autoridade pedagógica do professor um aspecto decisivo para o desenvolvimento dos alunos, pois ambos identificavam a centralidade do exemplo, do modelo. Em consonância aos moldes do que vimos na Antiguidade Clássica, contudo a referência era comunitária e familiar, agora, sob os domínios de uma sociedade mais complexa as relações educacionais foram formalizadas e a atuação daqueles que passam a se responsabilizar pelas futuras gerações demanda outras orientações.

As mutações históricas, sociais e educacionais impactaram diretamente a compreensão da atuação daqueles que agora chamamos professores, que até este momento são reconhecidos como mestres, tutores, instrutores. A identificação do local como representativo da compreensão do papel docente também contribui para pensarmos as transformações sofridas pela noção de autoridade pedagógica docente.

No período pré-industrial, a ideia de escola comportava o que V. Flusser (1983) caracterizou como local de “contemplação de ideias imutáveis”. Segundo o pensador checo-brasileiro (1920-1991), *schole* era sinônimo de “lazer”, significado original de “teoria”, cuja valorização da vida contemplativa representava um desprezo pela vida ativa, esta representativa do oposto da escola, algo como *ascholia* sinônimo de “ausência de lazer”, negociação, tal qual “negação do ócio”.

Apesar do ideário Iluminista instaurar por meio da razão o domínio do homem sobre a natureza, superando os dogmas e misticismos através da ciência e da técnica, para Flusser tal contexto passou a realizar, no âmbito da escola, a elaboração de ideias (modelos), em detrimento da teoria, a qual passou a representar disciplina para a “vida ativa”, e a escola desse período industrial, local de um “saber a serviço do poder”, lugar de preparação para a sociedade que agora vive para a realização de obras e não para a contemplação, prece e sabedoria. Tal *escola desvirtuada* passou, durante a Idade Moderna, a ser o lugar da elaboração da ciência e da técnica, e funcionar em prol da indústria, isto é, em prol dos donos das máquinas e das decisões políticas.

Se é assim, Flusser (1983, p.149) ao refletir sobre os “desvirtuamentos” da escola, viu que “em termos de filosofia platônica: a escola, originalmente lugar da filosofia, passou a ser na sociedade moderna, lugar da vida ativa, e passará, no futuro, a ser lugar da escravidão econômica do eterno retorno”. Nestes termos, seguimos no sentido de

compreender tais processos e identificar as mutações da autoridade pedagógica docente ao longo da modernidade até a sua expressão contemporânea.

A promessa iluminista de estabelecer por meio da ciência e da técnica, o poder do homem sobre o obscurantismo mágico ou universo mítico resultou na gênese e no programa da escola, enquanto instituição capaz de promover o esclarecimento amplo, científico, metodológico, moral e social das gerações futuras. Estes pressupostos eram condizentes com uma sociedade industrial que se desenvolvia à todo vapor, com um crescimento vertiginoso da indústria da manufatura, na primeira metade do século XIX, e que provocava uma crescente interação entre as ciências e a indústria.

A Revolução Industrial levou ao desenvolvimento de processos irreversíveis que aceleraram a produtividade e a construção de um mercado de consumo cada vez maior. As ciências, cada vez mais necessárias para desenvolver e incrementar os processos produtivos industriais, quando tratada em termos do processo educativo, se fez referência para a necessidade de fundar institutos técnicos com o objetivo de qualificar meninos e homens para preencher os diversos cargos especializados exigidos por uma sociedade em vias de industrialização. O modelo de produção do americano Henry Ford (1863 – 1947) contribuiu para que a escola e, conseqüentemente a atuação docente, se adequassem às exigências desse novo contexto cuja alta produtividade eficiente com rapidez e qualificação atuando de modo especializado, correspondesse às demandas de seu tempo.

No âmbito educacional o postulado fundamental que corresponderia às exigências da sociedade industrial fordista compreendia a necessária intervenção do professor no sentido de desempenhar uma função de instrução, preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação pedagógica nos moldes dos procedimentos do laboratório científico (ou do modo de produção fabril). À medida que este processo segue as “leis fundamentais”, o processo educativo pretende ser eficiente e científico. Trata-se de um método de reproduzir os paradigmas do conhecimento científico. A escola, tem por preocupação leis, verdades gerais, induções válidas e generalizações universais.

O papel do professor consiste em reestruturar as percepções e construir concepções aprovadas ou “corretas”. Para Flusser (1983), esse *modus operandi* da “escola industrial” exige que o receptor da mensagem (aluno) se dirija rumo ao emissor (professor) da mensagem, correspondendo a dois propósitos distintos, de acordo com o filósofo: um é a transmissão de informações para futuros agentes do processo industrial e outro é a elaboração de informações que permitam o aperfeiçoamento progressivo dos

produtos. Podemos dizer que esse processo educativo se prepara para o século XX, cujos princípios do positivismo se faz presente.

Se é assim, a autoridade pedagógica docente deve seguir o caminho da razão técnico-científica cujos processos contribuem para a construção de um padrão educacional que corresponde às necessidades de produção da indústria.

A massa de percepção difere em cada criança, pois, na origem, elas já são diversas. A tarefa do professor consiste em aplicar um programa de estudos multivariado, baseado em aulas organizadas por sequência, a fim de desenvolver massas perceptivas comuns. O objetivo é conseguir uma identidade de visão nas massas da população, pois o sistema industrial exige a uniformidade e a possibilidade de trocar um operário ou funcionário por outro. O caráter moral consiste em formar vontades que se conformem a determinado modelo de ação e cujo comportamento seja previsível. Deve-se evitar tudo o que possa levar ao individualismo ou à autonomia pessoal (GILES, 1987, p. 245).

Nas últimas décadas do século XIX, a atuação docente dedicou-se quase exclusivamente à tarefa de formular uma ciência progressista da educação. Alguns procuraram fundamentá-la nos princípios de Rousseau e Herbart, outros recorreram aos métodos da psicologia de laboratório e experimental⁴⁸, contudo John Dewey (1859 – 1952), filósofo estadunidense representante da filosofia de Rousseau e crítico da proposta de Herbart, apresentou a “necessária” adequação da interação entre os alunos e professores, na pretensão de eliminar a fratura entre experiência infantil e as matérias de estudos, evidenciando mais uma modificação no entendimento do processo formativo e da autoridade dos seus representantes. Dewey é partidário do seguinte ponto de vista:

Abandonemos a noção de ‘matéria acabada’ (DEWEY, 1978, 48). De acordo com esse raciocínio, torna-se fundamental partir da experiência infantil para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos ‘matérias de estudo’ (DEWEY, 1978, p.48). Essas matérias são simplesmente experiências, as experiências da espécie. Encarnam os resultados acumulados dos esforços, das lutas e dos êxitos da humanidade, apresentando-os não como simples acumulação confusa de pedaços isolados de experiências, mas como um corpo de verdades organizado e sistematizado, isto é, racionalmente formulado (DEWEY, 1978, p. 40).

Baseado no idealismo alemão, sobretudo de Spinoza, Kant, Leibniz e Hegel, mas também na semiótica de Pearce, Dewey almejava transformar a escola em uma instituição onde se transmitisse de maneira viva os grandes avanços então em evidência. Ademais, afirmava Dewey (1978), a passividade e a dependência de outrem, características da escola tradicional, constituem um procedimento antidemocrático. Por sua vez, o

⁴⁸ Por exemplo o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

pragmatismo é um desafio às teorias autoritárias, pois define a verdade em termos da experiência coletiva da sociedade. Portanto, a escola deve ser um laboratório onde a criança dispõe dos materiais e ferramentas necessários para construir, criar, e pesquisar, assumindo papel ativo no processo educacional.

Como alternativa às cinco etapas do método herbartiano, ou seja, preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação, Dewey propõe uma nova sequência: o problema, a compilação de dados, a hipótese, a comprovação e a confirmação. Outrossim, Herbart visava um método de instrução centrado no professor, ao passo que Dewey pretende que a função do professor seja a de ajudar o aluno a resolver os problemas reais da sua própria vida (GILES, 1987, p. 261).

Temos, então para Dewey, que a função docente é a de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, as matérias de ensino jamais podem ser ensinadas de forma alheia às experiências educacionais dos alunos. Para tanto, os professores terão de “descer ao nível dos alunos”, para perceberem a adequação ou não dos conteúdos ensinados no nível de desenvolvimento deles. Dewey expôs estas ideias na sua mais importante obra *Democracy and Education* (Democracia e Educação), de 1916, onde a crítica que sua teoria pedagógica apresenta - identificada como pedagogia da Escola Nova - refere-se exatamente à imposição dos conteúdos aos alunos, à pedagogia tradicional que segundo o pensador “impõe padrões, matérias de estudos e métodos desenvolvidos para adultos sobre aqueles que caminham lentamente para a maturidade” (DEWEY, 1959, p.21).

Identificado ao pensamento de Rousseau em relação à função e papel docente Dewey propõe uma partilha da responsabilidade entre professor e aluno. Tal compartilhamento, no limite expõe certo protagonismo da figura do aluno em relação ao docente, pois aquele acaba possuindo uma espécie de autoridade na condução de seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Nesse quadro decerto podem ser notadas transformações substanciais em relação à noção de autoridade pedagógica docente, pois para Dewey, a autoridade do professor se reduz “às ocasiões em que tem de exercer autoridade de modo pessoal. Quando se faz necessário falar e agir com firmeza, isso é feito em benefício do interesse de todo o grupo, não como uma exibição pessoal de poder” (DEWEY, 1959, p.56).

Se é assim, compreendemos que para Dewey a autoridade do professor deve ser orientada no sentido de evidenciar sua flexibilidade e adaptação às tendências “naturais” do aluno, quais sejam, as de procurar, inquirir, explorar e integrar-se ao meio ambiente; aprender a partir da experiência. A forma mais desejável de comportamento é a disposição

permanente de reagir a situações novas com flexibilidade e curiosidade, portanto, de maneira espontânea. O processo educativo deve levar o indivíduo a responder de uma maneira criativa a essas situações, reforçando o lema que propõe a aprendizagem pela ação “*Learning by doing*”.

A partir da pedagogia da Escola Nova vemos de modo evidente a congregação da cosmovisão político-social e o impacto na construção educacional do início do século XX, pois a relação ciência, educação e práticas do cotidiano indicava a supervalorização da racionalidade instrumental de modo ainda mais complexo, prometendo a autoridade da razão e da ciência como garantia de progresso e de organização da vida e, conseqüentemente educativa, enquanto contribuinte para a realização desse ideal. Essa condução do pensamento educacional não se expressou de modo distinto no campo da psicologia, esta que também buscou se adequar aos caminhos traçados pela pretensão da razão na condução do comportamento humano e sua adequação às demandas da produção industrial que a cada momento se complexificava.

As reflexões de Dewey contribuíram para com os teóricos da pedagogia experimental e defensores da chamada “educação progressista”, que alimentaram e sustentaram a pesquisa científica do século XX inteiro e ofereceram um modelo do saber pedagógico que, sem abordar o papel crítico (e também prospectivo de elaboração de modelos pedagógicos) desenvolvido pela filosofia, foi ao encontro de muitas ciências da educação, cujo princípio comum era o de organizar-se em torno do método científico e do seu critério experimental⁴⁹ (CAMBI, 1999, p. 587).

A tentativa de revestir a prática pedagógica de um caráter “científico” levou à convergência da pedagogia às chamadas “disciplinas científicas”: sociologia, biologia e psicologia. De fato, não obstante a sua presença em outras áreas do conhecimento, foi na educação que marcadamente a psicologia exerceu uma sólida influência.

Na esteira dessa compreensão um debate que pautou o campo da psicologia na educação e que determinou os encaminhamentos teóricos que compuseram o ideário pedagógico do século XX até o momento se realizou nas pesquisas de Jean Piaget (1896 - 1980). Este colocou conscientemente seu pensamento na encruzilhada das correntes da pesquisa psicológica e epistemológica, declarando:

⁴⁹ Maria Cristina Kupfer (2007, p.24) em seu estudo *Educação para o futuro. Psicanálise e Educação* nos auxilia a compreender que, por causa do imperativo da cientificidade ficam de fora do campo da psicologia objetos como “a mente”, a experiência imediata dos sujeitos ou os processos, operações e atos psíquicos da psicologia funcional

... não ser nem empirista nem comportamentalista, por sustentar que a inteligência nasce da ação do sujeito, nem inatista ou maturacionista, por sustentar que a ação do sujeito é sobre os objetos. Declara-se construtivista, porque sustenta que a inteligência não é pré-formada nem nos objetos nem no sujeito, mas é construída pelo sujeito na interação com a realidade, a interação não copia, mas assimila e integra o objeto nas estruturas mentais do sujeito (MANACORDA, 2010, p. 394).

O aspecto mais conhecido de suas pesquisas é a definição das fases do desenvolvimento mental. Piaget apresenta 4 períodos no processo evolutivo humano que são caracterizados "por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor" ao longo das diferentes faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento. O “desenvolvimento psicológico das operações” (ou desenvolvimento das operações psíquicas), as quais se sucedem, sem substituir-se uma à outra, mas integrando-se uma na outra, são caracterizadas por diferentes maneiras de organização mental que implicam em distintas formas do indivíduo relacionar-se com a realidade circundante. Tais períodos são apresentados abaixo, de modo sintético e adaptado (Terra, 2019, s/p):

1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos): "a passagem do caos ao cosmo" para traduzir o estudo sobre a construção do real que descreve e explica.

2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos): aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, é a emergência da linguagem.

3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos): emergência da capacidade de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes e de integrá-los de modo lógico e coerente. Um outro aspecto, neste estágio, refere-se ao aparecimento da capacidade de interiorizar as ações, ou seja, começa a realizar operações mentalmente.

4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante): capacidade de raciocinar sobre hipóteses na medida em que é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal.

Nesse sentido, Terra (2019) nos auxilia a compreender que Piaget evidenciou os fatos gerais que ele considerava básicos para esse desenvolvimento: o crescimento orgânico e a maturação, o papel do exercício e da experiência adquirida na ação sobre os objetos, as interações ou transmissões sociais. Ou seja, a teoria psicogenética tem em seu núcleo a compreensão de que o desenvolvimento humano equivale à compreensão de como se dá o processo de constituição do pensamento lógico-formal, matemático. Tal processo, “que é explicado segundo o pressuposto de que existe uma conjuntura de relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer, envolve

mecanismos complexos e intrincados que englobam aspectos que se entrelaçam e se complementam” (TERRA, 2019, s/p).

Deste modo, de acordo com o pensamento piagetiano o processo formativo deve adequar-se ao desenvolvimento e não à uma instituição de instrução. De um lado, Piaget identificava os insucessos escolares devido ao fato de os dons da instrução serem apresentados à criança ou muito cedo ou muito tarde e de outro lado, compreendia os sucessos das escolas ativas quando demonstravam ser possível provocar uma elaboração espontânea dos conceitos.

Sendo assim, Piaget (1978, p.53) ao investigar o significado do papel da autoridade postula que “é preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coerção e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda uma simples troca entre indivíduo iguais”.

Portanto, para Piaget a noção de autoridade se assemelha à imposição de regras que são exteriores à consciência daquele que obedece, o qual acaba por agir por conta da autoridade unilateral emanada, contudo sem uma transformação do comportamento de modo efetivo. Já, na cooperação, para além de mudar, pouco a pouco, a atitude prática daquele que aprende, é essencial é a “eliminação da mística da autoridade” (p.54). Nesse sentido, a autoridade é atrelada a um prestígio de distinção que fica além da relação de igualdade entre os agentes envolvidos no processo de aprendizagem.

As pedagogias tidas como “construtivistas” reforçam esse índice da cooperação em detrimento da coerção, elementos que também passam a compor a noção de autoridade pedagógica docente, pois no campo da cooperação o papel do professor é o de mediador da construção das relações de igualdade no desenvolvimento dos alunos. Nestes termos, a autoridade pedagógica docente se desloca para a periferia do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno ganhe um destaque central nesse processo.

Os experimentos de Piaget foram incorporados às teorias pedagógicas a partir da segunda metade do século XX enquanto norteadores de uma sequência de transformações no entendimento dos processos educacionais formais, alterando sobremaneira os caminhos desse campo científico. Tal relação promoveu o que Saviani (2007) chamou de “teorias pedagógicas construtivistas” que, além das discussões da psicologia comportamental incorporaram às suas formulações as demandas mais recentes do capital, ligadas à uma lógica de mercado mais eficiente e tecnológica. Deste modo, o que segue é uma síntese dessa relação entre o campo da psicologia comportamental e a educação.

Em consonância com as demandas da sociedade industrializada que se complexificava a partir da segunda metade do século XX, temos mais uma corrente da psicologia, agora comportamental, que teve grande impacto no campo da educação (*pedagogia tecnicista*) e consequentemente sobre a noção de autoridade.

Tratamos agora do behaviorismo de B. F. Skinner (1904 - 1990) que com seu livro *Tecnologia do ensino* (1972) contribuiu sobremaneira para a convergência entre educação e psicologia. Em seus estudos sobre as “máquinas de ensinar” identificou uma preocupação com a disseminação cada vez mais frequente dos recursos audiovisuais nas salas de aula das escolas, em especial nos EUA, como projetores de filmes, aparelhos de televisão e gravadores de fita, enquanto expressão do avanço tecnológico em sua contribuição com os aspectos cognitivos de ensino e aprendizagem.

Alguns analistas acreditavam que por serem incrivelmente sedutores, tais recursos poderiam fazer com que os alunos se tornassem cada vez mais passivos, caso aprendessem os conteúdos das matérias por meio de estímulos audiovisuais. Contudo, para Skinner, os estudantes estavam submetidos, também, a outras contingências concorrentes e inadequadas que contribuíam para um comportamento mais passivo e sob controle. A fim de recondicionar tal processo, para o behaviorista, seria possível disponibilizar aos alunos uma nova tecnologia de ensino que os capacitaria a abandonar tal passividade, de modo a auxiliar os professores a terem um controle mais efetivo das condições envolvidas na produção dos comportamentos a serem aprendidos, estamos falando da chamada “máquina de ensinar”. Ao usar tal aparelho,

... o estudante depara com itens inumerados em testes de escolha múltipla. Aperta o botão correspondente à sua primeira escolha de resposta. Se estiver certo, o aparelho anda até o item seguinte; se estiver errado, o erro é registrado e o aluno deve continuar a escolher as respostas até acertar (SKINNER, 1972, p.28).

A construção de uma “máquina de ensinar” de acordo com esse parâmetro, condicionaria e reforçaria de modo positivo o comportamento ativo do aluno de compor suas respostas. Eis, segundo Skinner, uma de suas mais importantes contribuições: o fato de que o reforço positivo seria imediato, diferentemente do docente que, por trabalhar com vários alunos em uma sala de aula, dificilmente teria condições de reforçar imediatamente os comportamentos de todos eles. Ora, para o behaviorismo justamente nesse aspecto a “máquina de ensinar” poderia exercer a função de multiplicar o reforço positivo dos alunos, de tal maneira que estes se sentiriam estimulados a focar e, consequentemente, memorizar os conteúdos aprendidos.

Tais implicações, como nos ajuda a compreender L. Campos (2018, p.117), informam que as “máquinas de ensinar” eram organizadas para modelarem gradualmente o comportamento dos alunos segundo os princípios do condicionamento operante (sempre que o aluno apresentava uma resposta adequada para uma situação específica ocorria uma consequência que aumentava a probabilidade da mesma ação ocorrer em uma situação semelhante futura). Portanto, a proposta do ensino programado, com instruções encadeadas em uma sequência lógica, era a de fazer com que os alunos aprendessem gradativamente o repertório necessário para o desempenho do comportamento esperado.

Ao defender tal aparato, Skinner contribuiu para a ideia de uma tecnologia voltada para o comportamento do aprender, esta que compreende que caberia a função docente desenvolver uma “boa programação do ensino, assim como um técnico em computação desenvolve a linguagem de programação para uma máquina” (Campos, 2018, p. 11). Inevitavelmente, Skinner compara o trabalho da “máquina de ensinar” com o trabalho docente enquanto agente responsável por reforçar positivamente os comportamentos dos alunos. Nessa visada comportamental, o professor tem sua autoridade atrelada à gestão do comportamento em detrimento de uma autoridade atrelada à responsabilidade formativa em relação aos conteúdos e processos de ensino e aprendizagem. Entendimento este que fica evidente no trecho que segue:

Há trabalho mais importante a ser feito, no qual as relações da professora com o aluno não podem ser duplicada por um aparelho mecânico. Os recursos instrumentais só virão melhorar estas relações insubstituíveis [...] Se os progressos conseguidos recentemente no controle do comportamento podem dar à criança uma genuína competência na leitura, na escrita, na ortografia e na aritmética, então a professora pode começar a funcionar, não no lugar de uma máquina barata, mas através dos contatos intelectuais, culturais e emocionais daquele tipo todo especial que testemunham a sua natureza de ser humano (SKINNER, 1972, p. 25).

Quando, na linguagem skinneriana, se trata de garantir um controle mais eficaz da aprendizagem humana, o emprego da “máquina de ensinar” revela-se muito mais adequado. Até porque, “acima de tudo, a máquina tem uma potência infinita” (SKINNER, 1972, p.55). A separação que Skinner promove das dimensões da aprendizagem, do intelecto, da cultura e da emoção, como se pudessem ser isoladas como variáveis independentes entre si revela muito a respeito não só de uma concepção instrumentalizada da denominada modelagem do comportamento humano, como também do fascínio que a máquina passa a exercer.

Nesse sentido, muito se assemelha ao pensamento de Skinner o modelo de gestão empresarial taylorista, elaborado por Winslow Taylor (1856-1915). No âmbito educacional o modelo behaviorista da “máquina de ensino”, reproduz as condições da fábrica taylorista de meados do século XX quando da divisão e decomposição sequencial de tarefas e a separação entre quem executa (alunos) e quem delibera, gerencia, planeja e programa (professores) as atividades a serem realizadas.

Na esteira da concepção da tecnologia como motor essencial de ensino baseada no comportamentalismo de Skinner, uma outra proposta para o uso pedagógico do computador partiu da concepção piagetiana construtivista. Nestes moldes, o projeto elaborado por Seymour Papert (1928 - 2016) inverteu a relação da tecnologia na educação no sentido de realocar os papéis que as mobilizavam. Em vez das máquinas ensinarem, elas agora seriam “ensinadas” por seus usuários. Na relação educativa, os alunos, ao aprenderem a programar a máquina estariam envolvidos nos processos de estruturação cognitiva do construtivismo piagetiano de desequilíbrio, assimilação e acomodação e reequilíbrio.

A partir da linguagem de programação LOGO criada por Papert os usuários (alunos) elaboram comandos instrucionais a serem executados pelo computador, comportamento esse que era entendido enquanto auxílio aos alunos na tomada de posição ativa como sujeitos da aprendizagem a anteciparem a passagem do estágio de desenvolvimento cognitivo baseado nas operações concretas para o estágio de desenvolvimento cognitivo nas operações lógico-formais, bem aos moldes do pensamento piagetiano.

Um dos princípios do pensamento do matemático sul-africano, professor do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) é que algumas das etapas mais cruciais do crescimento mental baseiam-se não apenas na aquisição de novas habilidades, mas na aquisição de novas formas administrativas de usar o que já se sabe. Deste modo, para Papert, a relação com a tecnologia computacional enseja a criação de novas formas, modos, maneiras, plataformas de usar, e deste modo, compartilhar, o conhecimento já adquirido.

Mas como de fato essas ideias podem ser expressas na aprendizagem? Papert afirma que através da linguagem de programação computacional LOGO os alunos podem encontrar maneiras de usar os conhecimentos matemáticos na construção de um objeto informático e compartilhá-lo de modo a que outros colegas possam ver sua produção e assim também aprender. Um exemplo dessa lógica de pensamento pode ser dado pelo

próprio Papert em uma conferência para professores no Japão nos anos 1980, quando estava tratando sobre a diferença entre ensinar e aprender (“*Teaching vs. Learning*”):

Todos nós gostamos de aprender para que possamos usar o que aprendemos e é isso que estamos tentando fazer com essas crianças. Então, tentamos encontrar maneiras pelas quais as crianças podem usar a matemática para fazer algo - algo interessante, de modo que o relacionamento das crianças com a matemática seja mais parecido com o do engenheiro, do cientista, do banqueiro ou de todas as pessoas importantes que usam matemática *construtivamente* para construir algo. Bem, que tipo de coisas eles podem fazer? Deixe-me dar alguns exemplos: crianças em uma escola na Califórnia, a *Academia Gardner*, em um projeto chamado *Project MindStorms*, fizeram um calendário. E este é o trabalho de uma criança da quarta série que programou o computador para fazer essa forma, pensando em quadrados e triângulos e como encaixá-los. E como ela tinha que explicar tudo isso ao computador, escrevendo programas no LOGO, ela estava realmente usando matemática para fazer algo de que ela gostasse, que era até mesmo valiosa comercialmente porque eles vendiam esse calendário e conseguiam dinheiro para melhorar seu projeto⁵⁰ (nossa tradução).

Para o desenvolvedor da linguagem LOGO o método computacional de aprendizagem estimulou, através de suas pesquisas, o desenvolvimento da teoria pedagógica “construcionismo” cuja relação *software*-aprendizagem-aluno representa a potencialidade da tecnologia algorítmica na resolução de problemas e na promoção de aprendizagem. A teoria “construcionista” aborda o aprender fazendo e o compartilhamento desse aprender como forma de construção do conhecimento. Apoiada na teoria do “construtivismo” de Jean Piaget (que aborda a aprendizagem baseada na experiência de produzir algo), o “Construcionismo” de Papert considera que as pessoas aprendem construindo conhecimento por meio do ato de tornar algo compartilhável.

Ao evidenciar a relevância de uma atuação que privilegie o conhecimento tácito do próprio aluno na construção compartilhada de seus saberes, referendados pela própria comunidade de aprendizagem, acredita-se no estímulo da passagem de um aluno passivo para aluno ativo que está apto à resolver problemas em sua realidade específica. E, nesse sentido, a atuação docente é mediadora da aprendizagem na criação de condições para

⁵⁰ “We all like to learn so that we can use what we've learned, and that's what we're trying to do with these children. So we've tried to find ways that children can use mathematics to make something -- something interesting, so that the children's relationship to mathematics is more like the engineer's, or the scientist's, or the banker's, or all the important people who use mathematics constructively to construct something. Well, what sorts of things can they make? Let me give you some examples: children in a school in California, the Gardner Academy, in a project called Project MindStorms, the children made a calendar. And this is the work of a fourth-grade child who programmed the computer to make this shape, thinking of squares and triangles and how to fit them together. And because she had to explain all that to the computer, writing programs in LOGO, she was really using mathematics to make something which she liked, which was even commercially valuable because they sold this calendar and got money to improve their project”

que o aluno possa explorar, construir e compartilhar seu próprio conhecimento em um “ambiente verdadeiramente colaborativo”, cuja presença da tecnologia se torna condição para que tal processo se realize.

Podemos destacar, neste ponto, que a noção de autoridade que correspondeu às determinações de uma sociedade industrial complexa aliada aos impactos provocados pelos avanços dos estudos sobre o comportamento humano engendrou umas das mais impactantes mutações na autoridade pedagógica docente. Ao deslocar o papel docente do centro da relação pedagógica e colocar o aluno e os aparatos pedagógicos (desde o laboratório de Dewey até a linguagem de programação de Papert) em destaque temos clareza dessa transformação. Este aspecto vai se evidenciar com mais ênfase na sociedade hodierna, chamada por Flusser de “pós-industrial”, cuja racionalidade de mercado aliada à lógica da tecnologia informática vai constituir a mutação da noção da autoridade pedagógica docente em seu mais recente elo.

Até aqui, vimos que a promessa da Modernidade sob o jugo da razão, enquanto desmistificadora dos dogmas e condutora do progresso, também conduziu os processos de desenvolvimento da educação. Em especial, em relação à função e prática docente, que sob o imperativo racional técnico científico buscou se adaptar a cada nova configuração das relações sociais e de produção às quais deveria corresponder.

Se é assim, a fim de retomar o mote deste capítulo nos apoiamos em M. Manacorda (2010, p.422) quando lançou em seu texto *História da Educação* a seguinte reflexão:

A história, porém, nos ensina que esta transferência de modelos (da Grécia para Roma, de Roma para a Europa bárbara), embora tenha permitido o florescer da escola e da cultura, provocou ao mesmo tempo a sua esclerose, a morte de velhas tradições e a perda da identidade deste ou daquele povo, estimulando dessa forma a divisão cultural e de classes dentro do mesmo povo, como entre o clero privilegiado e laicos profanos. E será que não existe ainda o risco de que este processo de aculturação e de dilaceração se reproduza?

O questionamento subjacente exige de nós uma reflexão mais acurada, na medida em que a ameaça pelo não cumprimento da promessa iluminista se tornou uma realidade objetiva no contemporâneo. A reprodução da aculturação e da dilaceração se faz presente justamente pelo risco de que não se cumpra o sentido da autoridade pedagógica docente em evidenciar suas contradições e ilusões. Reforçar a razão como grande resposta para todos os problemas da humanidade, e conseqüentemente, da educação, afirma o potencial risco de nunca alcançarmos os ideais almejados pela própria razão.

Na esteira da reflexão de Manacorda (2010) vimos que a autoridade seja aquela exercida no e pelo âmbito da família, pela Igreja, pelo Estado ou pela razão técnico-científica sofreu mutações que representaram a passagem de uma compreensão filosófica-dogmática para uma posição científico metodológica de mundo. Transposição essa que provocou mutações significativas no processo de elaboração e identificação da e com a noção de autoridade pedagógica. Tais processos, no campo da educação, representaram uma grande diversidade de estratégias e finalidades que ora propunham a manutenção de uma estabilidade comunitária de acordo com as tradições e dogmas, ora radicalizavam contra tal estabilidade, mas, no limite, comportavam (e comportam) a mesma pretensão travestida de “adaptações necessárias” para a manutenção ou desenvolvimento de determinada comunidade ou sociedade.

Nesse sentido, desde a figura do mestre na Antiguidade Clássica até a sua configuração como professor na Modernidade, a autoridade pedagógica docente correspondeu, de um modo ou de outro, ao reconhecimento da sabedoria dos maiores conhecimentos sobre a realidade circundante e formas de nela atuar. Ou seja, confirmamos que autoridade não é uma noção abstrata, pois:

... tal qual como na Antiguidade, a autoridade é encarnada em pessoas – no caso da relação pedagógica nos educadores – que tem o papel de guiar, de orientar em um caminho preestabelecido pela geração adulta, através do qual os jovens, como seres em formação, são ensinados a pensar e agir (LABERTHONNIÈRE, 1924, s/p *apud* GUZZONI, 1995, p.37).

Contudo, ao não levar em consideração as determinações econômicas, históricas, sociais e políticas que constituíram a noção de autoridade, o argumento que trata da necessidade da existência de uma educação para a crítica do *status quo* no fundo sempre será limitada e falaciosa, na medida em que esta comportou a permanente decepção de não ser o que se reivindica ser. Noutras palavras, a autoridade docente não conseguiu realizar sua pretensão original de formar (discípulos) para a conservação e superação das determinações que condicionam e acomodam a reprodução e manutenção do já estabelecido, pois ao não evidenciar suas contradições e ilusões referentes a sua própria atuação, a realização de seu ideal nunca se concretiza.

Sendo assim, buscamos evidenciar que a autoridade pedagógica docente, em realidade, não se reconhece e não é reconhecida enquanto capaz de cumprir suas funções devido às constantes (e convenientes) variações, adaptações, condensações, deslocamentos e mutações que dificultam e atrapalham a compreensão de sua potência

enquanto agente da formação daqueles que devem ser apresentados a cultura e a vida em sociedade, de modo a dar condições para a passagem do dependente para a independência na maneira a atuar na sociedade que se almeja construir.

Pudemos expor até aqui as diferentes configurações que a noção de autoridade pedagógica expressou ao longo de sua história, sob as mais diversas condições, contudo também podemos constatar que, de modo geral, a mesma pretensão sempre a acompanhou: promover a formação daqueles que estavam sob sua responsabilidade de modo a ser modelo, ora de reprodução ora de superação, para atuar na vida em sociedade. O que vimos, contudo é que tal pretensão, ao não lidar com suas contradições e ilusões, não se realiza. Nesse sentido, apresentamos na sequência uma reflexão sobre as pretensões que o processo educativo expressa e as dificuldades de sua concretização, em especial como a autoridade pedagógica docente é impactada por tal situação.

3.5 Pretensões não realizadas

A pretensão da autoridade pedagógica docente objetiva e relacional e as contradições de sua atuação se apresentam de modo mais claro quando lançamos mão das reflexões provocadoras de Andreas Gruschka e Joseph Jacotot. Respectivamente, pensador alemão contemporâneo e pedagogo francês do século XIX, apresentam os processos educativos mais remotos (ligados à Antiguidade Clássica) e modernos (e contemporâneos) como propostas que continham em seus princípios ideias emancipadoras e até mesmo inovadoras em relação à formação, mas que, no limite, acabaram (e acabam) por reproduzir e reafirmar o que justamente querem negar.

Andreas Gruschka apresenta, após décadas de estudos e pesquisas⁵¹, uma reflexão sobre o que denomina “Pedagogia Negativa” e como, a partir da própria pedagogia e seus paradigmas, faz-se necessário refletir sobre as insuficiências e impossibilidades originais de tornar realidade, na sociedade burguesa capitalista, suas funções e expectativas.

Para Gruschka (2008) o grande esforço promovido pelos sistemas educacionais em realizar as exigências de órgãos como OECD⁵², Banco Mundial entre outros é titânico. Sob uma perspectiva economicista tais órgãos indicam parâmetros, habilidades e

⁵¹ As quais estão publicadas no Brasil na *Revista Correspondência Educacional* e na coleção *Pandora*, e alguns textos estão presentes nos livros publicados enquanto resultado dos Congressos Internacionais de Teoria Crítica em suas versões V (1996), VIII (2012) e X (2016).

⁵² Sigla em inglês de *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em português.

competências que devem ser desenvolvidas e adquiridas pela atuação docente a fim de estarem “em dia” com as tendências comportamentais, educacionais e tecnológicas da sociedade. Contudo, para o pensador é justamente quando o campo educativo se alinha a tais demandas que se evidencia a permanente decepção de não ser o que se reivindica ser, pois trata-se do enfraquecimento da lógica própria e da autonomia da formação e da educação como ordenadoras da cultura.

Com isso se coloca em primeiro lugar uma subsunção à economia das práticas no sistema educacional, cuja lógica interna passa a exigir de outros âmbitos que sigam o imperativo econômico: do político, a consecução da igualdade de chances e da qualificação para o trabalho; do científico, a procura do conhecimento verdadeiro; do pedagógico, que tome partido no desenvolvimento do interesse das futuras gerações (GRUSCHKA, 2008, p. 175).

A “pedagogia negativa” proposta por A. Gruschka busca, portanto, as insuficiências pedagógicas a partir da crítica do pré-existente a fim, principalmente, de renunciar aos aspectos de instrução no processo formativo que se alinham às demandas econômicas.

Gruschka (2008, 2009, 2015) aponta que ao longo da história da educação é possível identificar algumas propostas formativas filosófico-metodológicas que possuíam um viés “negativo” quanto à crítica das insuficiências do campo educativo em seus períodos. Por exemplo, Sócrates agia como um *pedagogo negativo*: ensinava ao se recusar a ensinar. Assim, ele propagou o uso da razão crítica e autônoma, a auto formação no exame dialógico da validade dos discursos sobre a realidade. Sua maiêutica poderia ser vista enquanto processo formativo em oposição à técnica sofista e, portanto, negativa.

Já no século XVIII, Rousseau também foi reconhecido como “pedagogo negativo”, dado que sua obra *Emílio* consiste igualmente da renúncia à instrução como educação para poder superar a condição heterônoma e a mediação do ensino moral. Pouco tempo depois surge uma terceira variante da “pedagogia negativa”, o neo-humanismo alemão, sobretudo representado por Wilhelm von Humboldt (1767-1835), que tinha como mote a negação da esfera pedagógica ao conceber a educação como autoeducação.

De acordo com Gruschka todas essas referências da chamada “pedagogia negativa” formaram fontes dos mais diferentes tipos de pedagogia ativa, alternativa e até mesmo da anti-pedagogia, em especial as que se desenvolveram no pós-1968. Neste contexto, os pedagogos se esforçaram para construir uma pedagogia num mundo próprio contra o mundo real. Pretendiam superar as realizações da educação burguesa como esta se apresentava no modelo global dominante e a condenavam como organização

burocrática, que quer a seletividade por meio da integração. Neste sentido, não negaram a pedagogia como um todo, mas a pedagogia padrão.

Todavia, Gruschka compreende a “pedagogia negativa” com um grau de complexidade a mais do que as por ele mencionadas anteriormente. Para Gruschka (2009, p.142) a pedagogia negativa é *Aufklärung* (Esclarecimento) porque a pedagogia não foi e não é aquilo que sempre prometeu ser.

Não maioridade, mas adaptação; não paixão pela humanidade, mas acordo por meio da frieza; não formação como proposta para a humanidade, mas semiformação como saber para o trabalho. Sendo assim, no esteio das proposições filosóficas de Adorno, a tarefa da educação deve ser consciente de que é herdeira funesta de ideias e concepções que pesam sobre ela e deste modo a crítica não pode ser apenas positiva, deve ser negativa no sentido de evidenciar as suas contradições e as ilusões referentes a uma práxis docente danificada e a um ideal que nunca será alcançado.

Evidenciando essa tarefa primeira da educação enquanto aquela que se reconhece como “herdeira funesta de ideias e concepções que pesam sobre ela” Gruschka, apoiado em Adorno, nos auxilia a pensar que a autoridade pedagógica docente também deve ser analisada sob essa mesma herança, cujas mutações carregam contradições e ilusões que por diversos modos foram obliterados e não evidenciados, contribuindo para seu falseamento e, portanto, para a não concretização de suas pretensões pedagógicas.

O pensador alemão ao evidenciar as críticas sobre as insuficiências do processo educativo nos permitiu compreender um aspecto das mutações sofridas pela noção de autoridade pedagógica docente: ao ir além das insuficiências que a prática docente expressa, de um modo dialético, podemos identificar as contradições e ilusões que compõe a própria Pedagogia. Deste modo, a noção de autoridade pedagógica docente em suas expressões ao longo do tempo, sob uma compreensão “negativa” no contemporâneo, manifesta suas contradições de modo a tentar não as reproduzir. Contudo, ainda falha.

Joseph Jacotot, pedagogo francês do século XIX, reintroduzido ao debate educacional contemporâneo por Jacques Rancière (em seu livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, 2015) ao questionar os processos educativos de Sócrates e dos representantes do Iluminismo, contribui para a continuidade da reflexão sobre a “herança funesta” do processo pedagógico e seus paradigmas. Para Jacotot, os encaminhamentos pedagógicos que tinham o intuito de permitir o acesso e a igualdade a partir da desigualdade começavam do pressuposto equivocado. Para o pensador, iniciar da desigualdade de condições para chegar a igualdade representava a impossibilidade da conquista desse ideal.

Sob o jugo das consequências da Revolução Francesa de 1789 Jacotot apresentou, como voz solitária, reflexões críticas sobre a constituição de ideais, práticas e instituições pedagógicas daquele período. Suas proposições consideradas extravagantes, ou melhor, dissonantes, questionavam a lógica racional moderna de conciliação da igualdade promovida pelos ideais da racionalidade técnico-científica e positivistas (de ordem e progresso) no campo pedagógico. A crença na “...ordem idêntica à autoridade dos que sabem sobre os que ignoram” (RANCIÈRE, 2015, p.10) representava o modelo social e pedagógico daquele contexto, cujo:

... mestre era, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e o agente prático da entrada do povo na sociedade e na ordem governamental modernas. Esse paradigma pode servir para pedagogos mais ou menos rígidos, ou para liberais. Mas estas diferenças não desmerecem em nada a lógica do conjunto do modelo, que atribui ao ensino a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber (RANCIÈRE, 2015, p. 11).

Contudo, para Jacotot os ideais e estratégias para a redução da distância entre os ignorantes e o saber se constituía de modo falacioso, pois a marcha triunfal do progresso para a instrução do povo se convertia em externalização da desigualdade, em especial, quando o sistema de ensino tinha por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida” e não uma igualdade a ser verificada. Jacotot aferia tamanho descompasso quando através da lógica racional da ordem e do progresso, a redução das desigualdades da escola e dos seus sistemas de ensino se apresentava na redução da parte que cabia à grande cultura legítima, tornando-a mais convival, mais adaptada às sociabilidades das crianças, fazendo senão afirmar o pressuposto central que determina que aquele que sabe se faça “acessível” aos desiguais – confirmando, desta forma, a desigualdade presente, em nome da igualdade futura. Mergulhando assim os desiguais na situação que se tenta retirá-los.

A lógica da escola republicana de promoção da igualdade pela distribuição do universal do saber faz-se sempre, ela própria, prisioneira do paradigma pedagógico que reconstitui indefinidamente a desigualdade que pretende suprimir. A pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber, tanto quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantêm-se de um mesmo lado, em relação à alternativa colocada por Jacotot. Todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida (RANCIÈRE, 2015, p. 14).

O ponto de partida da desigualdade para a igualdade, segundo Jacotot, culminava em um sistema educativo “explicador”, no qual a relação mestre-aluno se realizava na mediação da explicação entre aquele que sabe (mestre) para aquele que não sabe (aluno) e deve aprender. O explicador, portanto, é aquele que impõe e abole a distância, que a

desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra, e, portanto, somente algo será compreendido através das mediações realizadas pelos processos de explicação, em ordem progressiva, por um mestre.

Nessa lógica do sistema explicador, verifica-se uma incessante busca por estratégias que aperfeiçoem o explicar, e para Jacotot, “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo a explicação é o mito da pedagogia” (RANCIÈRE, 2015, p.23). É, portanto, um princípio de embrutecimento.

O embrutecimento se realiza, para o pensamento de Jacotot, na consciência da superioridade que o mestre pensa ter quando da composição do conhecimento de modo parcelar, seletivo e progressivo. A autoridade pedagógica docente, nesse contexto, leva em consideração essa superioridade em relação ao aluno. O embrutecimento se realiza não no fato de fazer os alunos soletrarem, mas de dizer que eles não podem fazer sozinhos, ou seja, não é o procedimento, mas o princípio que emancipa. Se o princípio da desigualdade embrutece, o princípio da igualdade emancipa. E quando pensamos nos processos educativos propostos, vemos mais embrutecimento do que emancipação, na visão de Jacotot.

Em seu “Ensino Universal”⁵³, e de modo distinto da visada de Gruschka, Sócrates praticava um método não emancipatório e sim uma forma aperfeiçoada de embrutecimento através da maiêutica, pois quando tomava o discípulo pela mão para que este pudesse reencontrar o que estava nele próprio, o que se realizava era uma demonstração de seu saber e, ao mesmo tempo, de sua impotência: para Jacotot, o discípulo jamais caminhava sozinho, e, aliás, senão para ilustrar a lição do mestre.

Na maiêutica, Sócrates interroga um escravo que está destinado a permanecer como tal. O método socrático é embrutecimento e aparentemente se assemelha ao ensino universal, ao conduzir o pensamento para a sua ignorância. Contudo, o que se realiza é o espanto em relação ao seu guia, espanto que se transforma em admiração e essa o embrutece. O aluno sente que sozinho e abandonado a si mesmo ele não teria seguido essa rota. Ou seja, com a finalidade de emancipar o pensamento, Sócrates, na visão de Jacotot, embrutece o discípulo ao mantê-lo limitado aos caminhos que o mestre o conduz e, mesmo produzindo no discípulo o reconhecimento de que a construção do

⁵³ Ensino universal, no qual tudo está em tudo. Para o Jacotot o homem é uma vontade servida por uma inteligência e, esta inteligência, no ensino universal se realiza no aprender, repetir, imitar, traduzir, decompor, recompor. Essa é a inteligência emancipada do “método” do ensino universal.

conhecimento pode ser equivocada, a determinação da condução do pensamento pelo mestre não é emancipadora e sim embrutecedora, pois continua partindo do princípio da desigualdade.

O mesmo se dá para Jacotot quando pensa sobre as constantes tentativas e propostas educativas que a cada momento buscavam realizar a formação dos pobres a fim de incorporá-los às novas condições da sociedade moderna que se constituía. Contudo, emancipar para esse pensamento queria dizer substituir as trevas pelas luzes, um método de instrução como os outros, um sistema de iluminação dos espíritos a ser comparado aos outros, invenção sem dúvida excelente, mas de mesma natureza que todas as que propunham, semana após semana, um novo aperfeiçoamento para a instrução do povo.

Tais propostas, condizentes com a regra de explicação dominante da ordem social, que travestia e representava um ideal de “homem de progresso” lançava mão de um instrumento embrutecedor cuja ficção pedagógica era erigida em pressuposições progressistas absolutizadas no sentido de que gostariam de liberar os espíritos e promover as capacidades populares. Mas, o que propunham, na realidade, era aperfeiçoar o embrutecimento, ao melhorar as explicações e, na busca de métodos e explicações mais racionais reforçavam seu contrário.

Jamais o aluno alcançará o mestre, nem o povo sua elite esclarecida; no entanto, a esperança de chegar lá os faz avançar pelo bom caminho, o das explicações aperfeiçoadas. O século do progresso é o dos explicadores triunfantes, da humanidade pedagogizada. A forma temível do novo embrutecimento é que ele imita ainda a marcha dos homens de progresso à maneira antiga, que ele ataca o antigo embrutecimento em termos apropriados para, à menor distração, revidar e colocar por terra espíritos que acabam de descobrir a emancipação. O que significa, também, que a vitória que se anuncia, dos progressistas sobre o *Velho*, é também a vitória do *Velho* através de sua própria oposição, o triunfo absoluto da desigualdade instituída, a racionalização exemplar dessa instituição. Este é o fundamento sólido sobre o qual se erige o poder perene do *Velho* (RANCIÈRE, 2015, p. 166).

No limite, as propostas educativas modernas se tornaram o braço secular do progresso, porém o meio de equalizar progressivamente a desigualdade e desequalizar indefinidamente a igualdade, através de uma pedagogização integral da sociedade, significou infantilização generalizada, pois ao não emancipá-la, incorre-se na manutenção de algo que se pretendia, no discurso, eliminar.

Deste modo, vemos na proposição da “pedagogia negativa” de A. Gruschka e no “ensino universal” de J. Jacotot, a compreensão das insuficiências e limites de um processo educativo moderno que se propôs a incluir os excluídos, mas que em realidade,

os manteve em processos de inclusão falseada, cujo princípio de embrutecimento e de dominação se camufla no ideal progressista e emancipatório.

Em nosso entendimento, o falseamento da pretensão subjacente ao processo pedagógico e, conseqüentemente à noção de autoridade docente, diz respeito à eliminação da reflexão dialética que incorre no permanente obscurantismo mistificado de que para se realizar um processo educativo emancipatório e autônomo deve-se desconsiderar e eliminar suas contradições, pois a obstinação do alcance do ideal não comporta a possibilidade do fracasso.

Adorno e Horkheimer nos auxiliam no resgate da noção de autoridade, ao exporem a imanente dialeticidade da própria noção, aspecto este que encaminha a reflexão que gostaríamos de retomar. De acordo com Adorno (2010, p. 21), ao contestar-se a autoridade algo de relevante é perdido para o processo educativo:

As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiga autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta – contra figura da violência – atrofia-se sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade. (...) A autoridade fazia a mediação, mais mal que bem, entre a tradição e os sujeitos. A formação desenvolvia-se socialmente da mesma maneira como, segundo Freud, a autonomia, o princípio do ego, brota da identificação com a figura paterna, ao passo que as categorias a que se chega por intermédio dessa se voltam contra a irracionalidade das relações familiares.

A unidade dialética “tradição e liberdade” mediada pela noção de autoridade dos processos educativos foi paulatinamente descartada, ou melhor, desqualificada e deslocada, quando se passou a relacionar autoridade com autoritarismo e falta de liberdade. A eliminação da reflexão dialética sobre a noção de autoridade, incorreu em um determinismo autoritário heterônomo inimigo do papel ativo e emancipatório advindo da experiência formativa, resultando em um apagamento do potencial de mediação dialético que a noção de autoridade realizava entre a tradição e os sujeitos, como também na mediação entre o conhecimento e os aprendizes.

No mesmo sentido, ao tratar da noção de autoridade Horkheimer (1983, p. 102) afirmou:

... a autoridade valeria como uma relação em que alguém se submete racionalmente a outrem, em virtude de uma superioridade factual, encerraria em si a tendência para superar a si própria (*sich selbst aufzuheben*), na medida em que a obediência libertaria o ser inferior de sua inferioridade.

No âmbito educacional, de acordo com a compreensão sobre autoridade em Horkheimer, a relação formativa entre professor e aluno se confirmaria quanto a sua própria superação (*Aufhebung*). A autoridade implica uma superioridade factual, na medida em que encerra em si a tendência para superar a si própria. Nesse sentido, a superação da autoridade pedagógica docente por parte dos alunos não ocorre sem que se desenvolvam contradições, essas que comungam do *telos* do movimento da ideia e do conceito, que ao dialetizarem-se conseguem realçar as transformações ocorridas na noção de autoridade e em sua relação com a tradição e com a liberdade, permitindo uma percepção mais clara da tensão que tais processos comportam, em detrimento de serem isolados ou distanciados.

O fato do aluno superar o professor não significa que houve uma espécie de eliminação da figura docente, mas que a superação ocorre quando o aluno, em sua própria formação, conserva o docente transformado, uma vez que refletiu criticamente sobre os conteúdos apresentados. Uma vez que o aluno foi capaz de questionar o professor, a ponto inclusive de ajuda-lo a rever os conceitos apresentados nas relações de ensino e aprendizagem, é porque a participação dele se conserva transformada no próprio questionamento do aluno. E o professor também conserva os alunos nele, pois passa a questionar e repensar as ideias sobre os conceitos que apresentava aos alunos (ZUIN, 2017, p. 121).

Vimos, portanto que Adorno e Horkheimer compreendem o índice dialético da noção de autoridade enquanto um componente primordial da mediação entre a pretensão de ser e o ser. Na medida em que na Modernidade a omissão ou subtração desse índice do pensamento racional se arrefeceu o conflito provocado pelo falseamento das pretensões da razão passou a representar seu maior risco.

E, no contemporâneo, não é diferente. Ou melhor, na sociedade hodierna as pretensões da razão camufladas como inovação tecnológica acabam por converterem-se em mera adequação. Quando pensamos sobre o “embrutecimento” da proposta educativa que se dizia progressista e igualitária e na não concretização da “pedagogia negativa” ilustramos como “o pensamento que não pensa” contribui para a desorientação e obscuridade imperante em todos os setores, e, particularmente no campo educacional.

Tendencialmente, a autoridade pedagógica docente passou a ser reconfigurada no contemporâneo e a sua expressão parece não mais corresponder a sua objetividade relacional ou à sua mediação formativa, mas sim à autoridade dos aparatos audiovisuais tecnológicos digitais cuja capacidade de sedução determina, mais uma vez, a perturbação e falseamento da potência docente, na medida em que a noção de autoridade pedagógica

docente acaba por ter a sua força preterida devido ao ajustamento à sua expressão *high tech*.

A continuidade desta reflexão se expressa no capítulo que segue, onde apresentamos características do contemporâneo cuja racionalidade neoliberal altamente tecnológica contribui para percebermos o elo mais atual da mutação da noção de autoridade, sobretudo no campo educacional. Trata-se, neste contexto de um discurso educativo progressista e tecnológico, mas que, ao analisarmos sob as lentes do pensamento dialético, mostram suas insuficiências e contradições inerentes, reforçando, deste modo, a permanente decepção de não ser o que se reivindica ser.

4. AUTORIDADE DO MESTRE ALGORITMO

A sociedade contemporânea é identificada, dentre outros aspectos, pela reestruturação dos processos produtivos que passaram a demandar um nexo aliado à noção de mobilidade, flexibilidade, variabilidade e globalidade em detrimento da lógica fordista de produção em série que prevalecia no processo produtivo até meados da década de 1950⁵⁴. De acordo com P. Frau (2015, p.104) as transformações produtivas e tecnológicas na sociedade contemporânea expressam um retrato dessa reestruturação:

El modelo de producción en serie, sustentado por los incrementos de productividad obtenidos por las economías de escala en un proceso de producción mecanizado basado en una cadena de montaje de un producto tipificado, estándar, y la organización científica del trabajo (taylorismo) va a ser abandonado. En el nuevo contexto económico, donde la demanda se vuelve impredecible en cantidad y calidad, donde los mercados se diversificaron globalmente, y en consecuencia se dificulta su control, donde el ritmo de cambio tecnológico hace obsoleto el equipo de producción único, el sistema de producción en serie se muestra demasiado rígido y costoso para las características de la nueva economía. En consecuencia se empiezan a adoptar un sistema de producción flexible que se va a caracterizar fundamentalmente por el abandono de un modelo de organización vertical para desarrollar un modelo en red de empresas a nivel global.

Um novo paradigma de produtividade e competitividade se edifica a partir da criação de um sistema de produção flexível, cujo modelo de rede corresponde à estruturação do capitalismo informacional em escala global⁵⁵, nos termos de M. Castels (1997). Esse processo é produto da convergência e interação entre o fenômeno da reestruturação organizativa do modo de produção capitalista e o tradicional desenvolvimento da tecnologia de controle da informação inerente a esse mesmo sistema.

“A pressão concorrencial pertence ao capitalismo assim como a pressão sanguínea, ao corpo”, escreveu Christoph Türcke (2010, p. 20) ao tratar do paradigma de produtividade e competitividade que se edificou durante as décadas de 1970 e 1980, e do estonteante desenvolvimento tecnológico que já deixava entrever que, em pouco tempo,

⁵⁴ Tais transformações ocorreram condicionadas pela necessidade de adaptação e estruturação determinados pela crise do Estado de bem-estar social, do petróleo, pelo aumento da inflação e desmantelamento da estrutura industrial.

⁵⁵ Compreendemos a sociedade informacional em nível de produtividade e competitividade das unidades ou agentes desta economia dependentes fundamentalmente de sua capacidade para gerar, processar, aplicar com eficiência a informação. Em escala global, a produção, o consumo e a circulação, assim como seus componentes estão organizados de modo direto ou mediados por uma rede de vínculos entre os agentes econômicos.

todas as extensões das unidades produtivas, da administração ao setor de serviços, seriam impactadas pelas demandas da vida na sociedade contemporânea.

O processo global de “desregulamentação” foi o mote central para que a existência neste novo cenário fosse garantida nos termos das forças do mercado. Não que com isso todas as instituições sociais se tornassem empresas, mas tal processo deixou claro que o padrão a ser seguido e pelo qual tudo seria medido teria como modelo de produtividade as empresas. “Eis por que desde então nenhuma escola, nenhuma clínica ou prisão escapa de análises administrativas que lhes apontem o que podem economizar em termos de pessoal e material empregados” (TÜRCKE, 2010, p. 23).

Sabemos que o capitalismo é indissociável da história de suas transformações e a partir do novo paradigma produtivista e competitivo conduzido pelas normas do mercado se expressa, então, o denominado neoliberalismo. Porém, “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” afirmam Dardot e Laval (p. 7, 2016).

Tal lógica tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. Sendo assim, a racionalidade neoliberal comporta

... da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos grandes agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do Estado-empresa, essas são as etapas pelas quais se realiza a extensão da racionalidade mercantil a todas as etapas da existência humana e que fazem da razão neoliberal uma verdadeira razão-mundo (DARDOT&LAVAL, 2016, p. 379).

Compatível à tal paradigma, a mudança tecnológica na forma de inovação, informação e comunicação promoveu o desenvolvimento da lógica informática de controle, manipulação, armazenamento, comunicação de dados em formato digital e em tempo real, alterando o núcleo do processo de produção, que agora identifica a informação, os dados (*big data*) como a mercadoria mais preciosa do capitalismo informacional. Se é assim, quanto mais volume, velocidade, variedade, veracidade, visualização e valor mais mercadoria (informação).

Para que estas propriedades sejam satisfeitas, a noção de “desmaterialização da matéria”, que orienta C. Gere (2002) no debate sobre a tecnologia digital, expressa a característica de abstração da mercadoria enquanto matéria palpável e produzida fisicamente. A desmaterialização dos signos aumenta a velocidade das operações, pois

realiza a redução dos fenômenos dispare a entidades iguais e intercambiáveis. Essa progressiva desmaterialização abre um processo no qual o mundo de significantes transcende e se move independentemente dos objetos materiais reais, aspecto este que vai determinar cada vez mais os dados e a informação como mercadoria.

Constatando-se a primazia da informação como principal mercadoria, após a Segunda Guerra Mundial, com finalidades militares, tivemos o desenvolvimento do aparato que melhor realiza, de maneira tecnológica digital, o controle da informação de modo abstrato e veloz; estamos falando do computador. Plataforma (*medium*) construída inicialmente sob a tecnologia eletrônica de válvulas a vácuo e mais tarde, a partir dos anos 1970, sob a base da tecnologia do microprocessador, o computador representa o aparato em que a tecnologia informática começa a convergir e interatuar com as novas necessidades do modo de produção pós-fordista. O computador se converte assim em ferramenta e responde a nova racionalidade do capital: lógica da concorrência de mercado e lógica da tecnologia informática digital.

La digitalización de la información (la conversión de la información analógica a dígitos discretos), su control mediante nuevas herramientas informáticas (*software*) y su arquitectura en forma de redes y la transmisión de información de forma instantánea, hacen de esta tecnología un factor fundamental para factibilidad de la reestructuración del capitalismo en las nuevas condiciones históricas. La tecnología informática permite acceder, almacenar, simular, editar, y transmitir modelos desde y a cualquier punto del globo, permitiendo a la vez la adopción de formas de trabajo caracterizado el diseño a distancia, la simulación y variabilidad de productos enfocados a una producción de bajo coste y personalizada, y distribuida a cualquier punto del globo (FRAU, 2015, p.107).

Sob tais características a racionalidade neoliberal enquanto sistema normativo ampliou sua influência ao mundo todo, estendendo sua lógica de mercado na competição generalizada desde a estrutura dos governos até a menor unidade: o indivíduo comportando-se como uma empresa.

Essas novas expressões produtivas e políticas exigiram uma grande mudança, pois alteraram

...radicalmente o modo de exercício do poder governamental, assim como as referências doutrinárias no contexto de uma mudança das regras de funcionamento do capitalismo. Revelam uma subordinação a certo tipo de racionalidade política e social articulada à globalização e à financeirização do capitalismo. Em uma palavra, só há “grande virada” mediante a implantação geral de uma nova lógica normativa, capaz de incorporar e reorientar duradouramente políticas e comportamentos numa nova direção (DARDOT&LAVAL, 2016, p. 190).

Se trata, portanto, de uma nova forma de exercício de poder por meio da promoção de um novo tipo de sociabilidade e da produção de um novo tipo de subjetividade, e não de um mero retorno a um suposto estágio inicial do liberalismo. Aqui, Dardot & Laval (2016, p.271) tocam em um ponto importante: neoliberalismo não se confunde com a predominância absoluta do mercado sobre um Estado combalido, nem se implementa apenas por meio de mecanismos de mercado. Ao contrário, o neoliberalismo implica, por um lado, a adoção de procedimentos de mercado pelo Estado, que dessa forma passa a operar segundo a lógica da empresa; mas implica, por outro lado, que o Estado desempenhe papel fundamental na promoção dessa rearticulação social.

É necessário chamar a atenção para o equívoco de interpretar o desenvolvimento do neoliberalismo como se ele fosse orientado apenas pelo ideal de desenvolvimento do livre mercado. Assim como, é relevante nos atentarmos para o que W. Brown (2006) tratou: ela adverte que a correta compreensão do neoliberalismo não se esgota na análise de suas políticas de desmantelamento do Estado de bem-estar social, mas no modo como o neoliberalismo constitui uma racionalidade política que “também envolve uma específica e consequente organização do social, do sujeito e do Estado” (BROWN, 2006, p. 693). Como ela explica,

...uma racionalidade política não é equivalente a uma ideologia decorrente de ou mascarando uma realidade econômica, nem é apenas efeito do transbordamento do econômico no político ou no social. Ao invés disso, como Foucault impingiu ao termo, uma racionalidade política é uma forma específica de razão política normativa organizando a esfera política, práticas de governança e cidadania. Uma racionalidade política governa o dizível, o inteligível, e os critérios de verdade desses domínios. Portanto, embora a racionalidade política neoliberal se baseia em uma certa concepção de mercado, sua organização da governança e do social não é meramente o resultado de um vazamento do econômico para outras esferas, mas a imposição explícita de uma forma particular de racionalidade de mercado sobre essas esferas (BROWN, 2006, p. 693).

Quais seriam as características dessa forma particular de racionalidade de mercado?

Brown apresenta três:

Primeiro, em contraste com o liberalismo clássico [...], neoliberalismo não está confinado a uma esfera expressamente econômica. Parte do que faz o neoliberalismo “novo” é que ele retrata o livre mercado, o livre comércio e a racionalidade empreendedora como almejavável e normativa, como promulgada por lei e pela política social e econômica – não simplesmente força da natureza. Segundo, o neoliberalismo concebe ambas as esferas política e social como apropriadamente dominadas por interesses de mercado e como elas próprias organizadas pela racionalidade do mercado. Isto é, mais do que apenas facilitar a economia, o próprio Estado deve construir e interpretar a si próprio

como em termos mercadológicos, assim como desenvolver políticas e promulgar uma cultura política que compreenda exaustivamente os cidadãos como atores econômicos racionais em todas as esferas da vida. [...] Terceiro, a racionalidade política neoliberal produz critérios de governança por meio das mesmas linhas, isto é, critérios de produtividade e rentabilidade, com a consequência de que a linguagem da governança se converte cada vez mais em linguagem de mercado, homens de negócios substituem juristas como a classe governante nas democracias liberais e as normas comerciais substituem os princípios jurídicos. (BROWN, 2006, p. 694)

Trata-se não apenas de uma homologia semântica ou da absorção de alguns procedimentos, mas da incorporação pelo Estado de uma forma de governança oriunda dos círculos empresariais. Como nova forma de governo, a governança produz uma mudança na organização interna do Estado e em sua articulação com a estrutura social. É possível argumentar que a mudança constitui, ela própria, parte da articulação entre Estado e estrutura social: mudanças na dinâmica estrutural da sociedade, especialmente aquelas provocadas pela crescente financeirização do capital e pelo rápido desenvolvimento tecnológico, teriam modificado a racionalidade interna do Estado; este, por sua vez, articulou normativamente as necessidades e interesses em conflito, reincidindo sobre a sociedade.

Isso não significa, no entanto, que o Estado tenha “diminuído”, mas que sua articulação sofreu alterações. Conceber a mudança estrutural como um enfraquecimento do Estado diante de novas forças políticas ou do mercado implicaria incorrer no equívoco já apontado de interpretar o processo de constituição do ordenamento neoliberal como um processo de minimização do Estado diante do imperativo do livre mercado. Ao contrário, o Estado desempenha papel ativo e fundamental no processo de ordenamento.

As determinações da *nova razão do mundo*, e por que não dizer, suas metamorfoses, também coadunam com os avanços da tecnologia informática digital, que de forma ubíqua, colabora para que as informações e os processos de captação e divulgação dos dados possam ser compartilhados sempre de modo a superar suas características precedentes. A linguagem de programação algorítmica manifesta nos *softwares* constitui a expressão mais evidente das demandas da racionalidade neoliberal: sinônimo de imaterialidade, eficiência comunicacional e competitividade de mercado.

Os impactos subjetivos também se manifestam nesta nova ordem e são retratados na complexificação do egoísmo social e no reforço do imperativo da satisfação a qualquer preço. Relações ditas horizontalizadas, constituições familiares descentradas da figura

paterna, crises de referenciais compõe o cenário de uma subjetividade competitiva à vida por resultados que devem corresponder às determinações socioeconômicas.

Tamanha reconfiguração não deixaria de impactar o campo da educação. A prática docente, na contínua pretensão de corresponder ao presente, luta para sobreviver, de algum modo, às condicionantes da racionalidade concorrencial neoliberal aliada à lógica da tecnologia informática digital que invadiu todos os âmbitos do ambiente educacional. Exige-se da figura docente a capacidade de corresponder, nos mesmos moldes da racionalidade contemporânea, às determinações do mercado e da tecnologia.

Sob tais aspectos a noção de autoridade sofre mutação mais uma vez. Sendo assim, o capítulo segue nos mesmos moldes teórico-metodológico da primeira parte, a fim agora de desvelar a noção de autoridade em seu mais recente estágio.

4.1 O *software* no comando: a lógica ubíqua dos dados

*“A tartaruga governamental não é capaz de se emparelhar com a lebre tecnológica. Ela é soterrada pelos dados”
(HARARI, 2016, p.377).*

Uma faceta do contemporâneo que contribui e reforça a ideia de trabalharmos de modo eficiente e veloz, de acordo com as circunstâncias que mudam constantemente, é o automatismo computacional de atividades como detecção, seleção, armazenamento etc.

A partir dos estudos realizados por Lev Manovich (2001) em seu texto *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación, la imagen en la era digital*, podemos evidenciar como a mídia digital⁵⁶ e suas funcionalidades, assim como as condições tecnológicas que as configuram são capazes de afetar radicalmente o *modus operandi* das mídias tradicionais⁵⁷, tanto no mundo do trabalho quanto nas demais esferas de interação social.

Ao promover uma comparação entre o desenvolvimento histórico das formas e linguagens do cinema e aquelas assumidas pelas “novas” mídias, Manovich oferece uma análise dos princípios, interfaces, operações, ilusões e elementos que compõe o que ele

⁵⁶ De acordo com o verbete “mídia digital” cunhado por Carlos Pernisa Júnior (2002) “Mídia digital poderia comportar, a princípio, todo e qualquer meio que se utilize da informática, transformando informações para a linguagem binária de zeros e uns, princípio da digitalização. O termo mídia, porém, refere-se, na maioria das vezes, ao universo da comunicação, indicando a pluralidade de meios aí presentes. Assim sendo, a mídia digital seria o espaço que comporta os meios de comunicação que se utilizam da linguagem binária da informática”

⁵⁷ Podemos identifica-las desde a pintura em tela, passando pela fotografia, pelo rádio e pela TV analógica.

destaca como sendo a *nova mediação*, agora *digital*. Segundo L. Dadico (2018), não se trata apenas de dizer que as mídias tradicionais são acessíveis em um computador, mas sim que, agora, as novas mídias apresentam-se como uma espécie de *meta-mídia* do computador digital, isto porque a possibilidade de processar dados, promovida pelos computadores, é apenas *uma* das facetas das mídias digitais.

O computador, sem a Internet, não passaria de uma grande máquina de calcular; por outro lado, as tecnologias da comunicação, sem o computador, teriam produzido não a Internet, mas algo parecido com um telefone bem desenvolvido. Daí a necessidade de falar em “novas” mídias, caracterizando os processos de mediação em curso como uma *mediação da mediação* (DADICO, 2018, p. 257).

Para Manovich (2001) as “novas” mídias poderiam ser descritas por princípios fundamentais, tais como a *representação numérica* e a *modularidade*. Dos quais derivam outros como: *automação*, *variabilidade* e *transcodificação*. Estes princípios aparecem como centrais para compreender os processos tecnológicos que definem a lógica das mídias digitais e sua interferência para além do mundo produtivo. Cabe apresentá-los de modo objetivo e sucinto.

A *Representação Numérica* corresponde a identificação dos objetos informáticos em códigos binários (0-1), estruturados por uma função matemática, e, portanto, programáveis, aspecto este que promove a *desmaterialização* do objeto permitindo a melhor circulação dos dados e das informações. Já o princípio de *Modularidade* indica que a matéria informática não possui uma forma determinada, mas é capaz de adotar qualquer forma imaginável. Seus componentes se agrupam modularmente podendo mudar de escala e serem segmentados em *bytes* e representados por coleções de módulos ou *samples*, tais como *pixels*, *caracteres*, *scripts*, mas sempre conservando sua identidade em separado. Isso significa promover a ideia de circulação e flexibilidade dos dados e da informação. A *Automação* revela precisão e velocidade nas operações de criação, manipulação ou acesso aos objetos informáticos, eliminando a lentidão e a possibilidade de um erro humano, já que sua existência diz respeito a um conjunto de operações eletrônicas autogeradas. O princípio de *Variabilidade* implica que um objeto informático não é algo fixo, senão que pode existir em distintas versões potencialmente infinitas, assim uma foto digital pode ser “aberta” por diferentes programas e “salva” em formatos de arquivo diversos, editada, colorida, encolhida ou recortada de muitas maneiras e ainda assim tratar-se da mesma fotografia. E por fim a *Transcodificação* permite que se possa passar de um formato informático para outro (VHS para MPG, por exemplo), pois é

possível “traduzir” e organizar esses dados por meio de uma linguagem ou *software* apropriados e isso viabiliza a manipulabilidade, memória, acesso e reprodutibilidade dos dados.

Tais princípios congregados ao aparato computador o transformou em uma máquina interativa para ser utilizada também de modo pessoal e apta à criação cultural e atuação nos mais diversos setores da vida. Esta mudança é fundamental, já que as imagens e os sons foram convertidos em modelos gerados pelo computador, e, como tais, podem ser manipulados e modificados (programados) dinamicamente por ele mesmo. A passagem de “ser uma impressão de” a “ser modelo numérico de” é uma das mutações fundamentais que caracterizam essa transformação tanto do modo de produção quanto das demais áreas da vida.

Para além de sua finalidade primeira (cálculos militares, científicos e empresariais), à medida em que a tecnologia informática foi se tornando mais acessível, sua utilidade centrou-se em áreas de tratamento da informação, modelação, controle remoto, manipulação e visualização de gráficos que acabariam absorvidos por demandas da publicidade comercial, da televisão e outros ramos da indústria cultural, como o cinema e os videogames, extrapolando e chegando ao campo educacional:

... el ordenador se había convertido en una plataforma donde el usuario podía acceder a todos los medios previos tradicionales, texto, pintura, fotografía, música, imágenes en movimiento (vídeo y cine), gráficos, etc., así como las herramientas específicas de cada medio para poder operar en cada uno de estos medios (FRAU, 2015, p, 113).

Não podemos deixar de destacar que uma as principais críticas dirigidas às análises de Manovich refere-se ao dito caráter formalista de sua abordagem (alinhado ao pensamento de *New Media* de McLuhan), como afirma A. Galloway (2012). Segundo o crítico, Manovich expõe uma espécie de “*media-centrismo*” descrito nos termos de uma *filosofia das mídias*, a qual não considera a possibilidade de deslocar as reflexões na direção dos *processos de mediação* comum a todos os *media*, a partir do tripé básico: armazenamento, transmissão e processamento. “Uma *filosofia da mediação* tenderá a proliferar a multiplicidade; uma *filosofia das mídias* tenderá a aglomerar diferentes objetos reificados” (GALLOWAY, 2012, p. 17).

Sob a perspectiva de *processos de mediação*, o pensador americano sustenta que o computador promove tais processos de modo *re-mediado*. Ou seja, a *re-mediação* é apresentada não mais como uma ligação objetiva entre dois objetos, entre um sujeito e um objeto, ou ainda como criação de objetos, mas como limiar ativo entre *dois estados*

em constante transformação, o computador atua mais do que como um *medium*, pois ele *re-media o próprio Ser*. Numa visada heideggeriana, Galloway radicaliza e sustenta que o computador é o *Ser*, num contexto em que, para ele, a distinção entre sujeito e objeto estaria longe de ser evidente.

Contudo, em uma visada distinta à de Galloway (2012), temos que ao extrapolar o campo produtivo e atingir os meios sociais e culturais o computador passa a realizar uma “*remediação permanente*”, nos termos de Jay Bolter y Richard Crisin (2000). A *remediação* seria a representação de um meio em outro, e sendo assim, os novos meios sempre remediam os anteriores. No caso do computador, essa remediação é permanente, já que, “el objetivo del especialista en gráficos por ordenador, es harcelo eventualmente mejor que sus ancestros, el pintor y el fotógrafo. En este sentido cada nuevo medio promete la reforma de su predecesor ofreciendo más inmediatez o auténtica experiencia” (BOLTER, J. CRISIN, R. 2000, p.45).

Ou seja, o material informático processado pelo computador realiza constantemente sua ação enquanto um aparato que “apaga” os processos de mediação anteriores a ponto que esses sejam imperceptíveis. Esse é o aspecto que se destaca quando pensamos na revolução provocada pela lógica da tecnologia informática digital.

Tal obliteração serve de suporte e de meta para que todos os processos *remediados* pelos aparatos informáticos computacionais digitais não favoreçam a percepção da interposição de todos os elementos que estão presentes na construção e na elaboração de seus produtos. Tanto para o consumo, quanto para a eficiência de um processo produtivo, para a elaboração de uma propaganda ou até mesmo no processo educativo onde o professor não é percebido em sua função, a “invisibilidade” (desmaterialização), a “transparência” dos traços que as compõe justifica sua existência.

Nesse sentido, nos termos de V. Flusser (1983) não há mais uma programação para funções de pensamento mecânico, que são executados por mecanismos inteligentes, mas sim programações para funções de pensamento analítico, cujas “memórias artificiais aprendem melhor, pensam melhor e esquecem melhor que as humanas. Os homens devem ser programados com outras finalidades” (FLUSSER, 1983, p.148).

Para Flusser as informações (dados) podem ser transmitidas, com maior eficiência, para o que ele chama de “memórias artificiais” em detrimento das memórias humanas, visto que as memórias cibernéticas atualmente ganham uma dimensão infinita por estarem alocadas “nas nuvens” ou em aparelhos digitais cuja capacidade de armazenamento e velocidade é quase que incomensurável. Sob esse raciocínio, o

pensador tcheco-brasileiro entende que as informações podem ser elaboradas, com proveito maior, por aparelhos cibernéticos que por mentes humanas.

O ‘proveito maior’ é concebido como eficiência, pois dada a velocidade e capacidade de armazenamento que os aparatos digitais possuem, é possível programar e elaborar novos modelos de informação, resultando em um aprender e pensar que não é possível de ser realizado pelos humanos. Mas, a vantagem decisiva das memórias artificiais em relação ao humano é a sua capacidade de esquecimento.

A validade temporal dos modelos vai se tornando sempre mais curta, modelos melhores vão substituindo os anteriores com rapidez crescente. De modo que os modelos aprendidos devem ser esquecidos para darem lugar aos modelos melhores. (...). Pois memórias cibernéticas são recicladas por simples apagamento da informação precedente (FLUSSER, 1983, p. 147).

Compreendemos de modo mais amplo o “esquecimento” e o “apagamento” dos processos de *remediação* quando voltamos ao tema da autoridade. Em uma sociedade cujo mundo do trabalho valoriza constantemente a velocidade, volume, mobilidade e adaptabilidade flexível de tudo e de todos as noções de impermanência, fluidez, substituição correspondem às necessidades de expansão da lógica informacional, nos mais diversos âmbitos, até mesmo em nossas mentes. Para tanto a não percepção e consequente incompreensão de seus processos de controle e dominação conformam a ideologia da “desresponsabilização e não autoridade”, que até aproximadamente meados do século XX se apresentava de modo inverso, pois quase que de modo natural as noções de “responsabilidade e autoridade” passaram a ser questionadas, sob o jugo dessas características “pós-industriais” nos termos de Flusser.

Retomando outro estudo de Manovich (2013) *El software toma el mando* estas mudanças e tendências abertas pela lógica da tecnologia informática digital, somente podem ser compreendidas quando passamos a entender o processo que o autor intitulou de “*softwarização da cultura*”, o qual apresenta a categoria *software* como elemento de inflexão das mudanças e tendências que o computador proporcionou através de sua função primeira, a *remediação permanente*, ou seja, os *softwares* cada vez mais presentes em todas as atividades da vida social e privada contribuem para a não evidência de sua lógica e seus impactos e determinações entre os processos produtivos e a vida em sociedade.

De acordo com o pesquisador Marc Andreessen, que cunhou a frase “*software is eating the world*” (em uma tradução literal “o *software* está comendo o mundo”) essa é a

tendência. O *software* passa a condicionar como os cidadãos irão organizar os governos e sociedades, pois tal processo se encontra em todas as áreas, seja no capital financeiro, na indústria automobilística ou de entretenimento, passando pela indústria da saúde e até mesmo na educação.

Today's dominant industries in entertainment, retail, telecom, marketing companies and others are software companies. Software is also taking a bigger share in industries that traditionally exist in the physical space like automakers and energy. Education and health care have shown more resistance to software-based entrepreneurial change but a very profound transformation is underway. This is already visible with the growing popularity of MOOCs and personalized health-monitoring systems. Software-based business not only have up trending market share but more importantly, software can reprogram the world. The internet of things will allow having full connectivity of smart devices in an economy with massive deflationary costs in computing. Computing might even become free. This has profound consequences for business, industry and most importantly, for how citizens want to organize society and governance⁵⁸.

De modo mais complexo a “reprogramação do mundo” sob as arquiteturas algorítmicas dos softwares expressa intrincadas correlações que muitas vezes operam de forma velada passando a falsa impressão de que estão refletindo relações inquestionáveis de causa e efeito. A constituição da linguagem binária (0-1) dos algoritmos assinala a força que esses paradigmas tecnológicos possuem na modelagem das relações das pessoas com o que é programado digitalmente. A partir da análise crítica do digital que D. M. Berry (2014, p.165) realiza, temos que o poder dessas intervenções tecnológicas digitais “englobariam o passado (dados armazenados), o presente (dados coletados de arquivos e de interações em tempo real) e o futuro (projeções probabilísticas materializadas em constantes atualizações de códigos)” sempre a partir de processamentos matemáticos de dados capazes de encontrar padrões e decifrar predisposições nas pessoas, em alguns casos, melhor até que elas mesmas.

⁵⁸ “As indústrias dominantes de hoje em entretenimento, varejo, telecomunicações, empresas de *marketing* e outras são empresas de *software*. O *software* também está tendo uma participação maior em setores que tradicionalmente existem no espaço físico, como fabricantes de automóveis e energia. A educação e os cuidados com a saúde mostraram mais resistência à mudança empreendedora baseada em *software*, mas uma transformação muito profunda está em andamento. Isso já é visível com a crescente popularidade dos MOOCs e de sistemas de monitoramento de saúde personalizados. Os negócios baseados em *software* não apenas aumentam a participação no mercado, mas, mais importante, o *software* pode reprogramar o mundo. A internet das coisas permitirá ter conectividade total de dispositivos inteligentes em uma economia com enormes custos de deflação na computação. A computação pode até se tornar gratuita. Isto tem consequências profundas para os negócios, a indústria e, mais importante, para como os cidadãos querem organizar a sociedade e a governança” (tradução nossa).

Essas modificações computacionais carregam uma dimensão política que muitas vezes não desvela os modelos estatísticos e algorítmicos que codificam e costumam camuflar. Sob uma aparente neutralidade, os interesses, preconceitos, estereótipos e valores morais presentes em nossa sociedade são manifestados no potencial destrutivo dos cálculos matemáticos e estatísticos que compõe a lógica dos algoritmos. Cathy O’Neil (2016, p. 23) relata o uso problemático das “armas de destruição matemática” em várias situações, tais como

a aceitação em uma faculdade, a seleção para uma vaga de emprego, a concessão de empréstimos e financiamentos, a determinação de preços de seguros de saúde, a exploração publicitária personalizada, o monitoramento policial de um bairro, as decisões judiciais referentes a penas e prisões e as avaliações de desempenho de instituições escolares, alunos e professores.

Esses sistemas possuem alta capacidade de classificação, predição probabilística e otimização de custos, acentuando desigualdades econômicas e, como nos ajuda a compreender Campos (2018, p. 17), o problema apontado por O’Neil é que com a crescente automatização computacional de modelos matemáticos e estatísticos de tratamento de dados (*softwares* de análise de dados), combinados com a terceirização dessas análises, formam disseminados mecanismos opacos de avaliações empresariais e institucionais baseados em resultados, decisões e julgamentos formulados por algoritmos.

A computação trouxe para o processamento e manipulação de dados uma reconfiguração digital das relações de produção e consumo, as quais medem o potencial de cada ser humano como consumidor tentando enquadrá-lo em modelos estatísticos gerados por *softwares* que indicam, por exemplo, quanto cada um pode gastar e com o que gastar, falseando de modo explícito a pretensão de liberdade pessoal de escolha que a tecnologia potencialmente promoveria. O processamento computacional da cultura dilui digitalmente seus conteúdos, e estes, por sua vez, encobrem na opacidade de seus códigos estereótipos sociais, valores econômicos e interesses políticos.

Manovich (2013) considera que as técnicas, as ferramentas e as convencionais aplicações dos *softwares* não se encontram no interior dos objetos, senão existem no exterior, na qualidade de ordens, aplicações e técnicas. Portanto, vivemos uma transformação no modo como acessamos, criamos e manipulamos as informações representada pela “softwarização” dos meios.

Si la electricidad y el motor de combustión hicieron posible la sociedad industrial, del mismo modo el software hace posible una sociedad de la información a escala mundial. Ninguno de los actores económicos esenciales, como los trabajadores de conocimiento, los analistas de

símbolos, las industrias creativas o las industrias de servicios, pueden existir sin software: el software de visualización de datos científicos, el software de las hojas de cálculo del analista financiero, el software de diseño web del diseñador que trabaja para una agencia de publicidad multinacional o el software de reservas de aerolíneas. El software es, asimismo, el motor de la globalización, en tanto en cuando permite a las empresas repartir nodos de gestión, puntos de almacenamiento y consumo por todo el mundo (MANOVICH, 2013, p. 24).

O poder dos algoritmos na tomada de decisões atua nas interfaces comandadas por programas capazes de coletar, classificar, gerenciar, transmitir, montar e analisar um fluxo constante de dados. Todas essas características já eram vislumbradas e almejadas desde a década de 1950 quando John McCarthy (1927-2011) cunhou o termo “Inteligência Artificial” (AI), representando a ideia da construção de computadores habilitados a simular aspectos do pensamento.

A partir de linguagens computacionais capazes de ler algoritmos (conjunto de instruções para a manipulação de símbolos que tenham um número infinito de passos sequenciais) a noção de “inteligência artificial” tal qual compreendemos coloca como principal referência, não mais o computador com seu funcionamento lógico-formal, mas os modelos baseados no sistema nervoso cerebral. Ou seja, insere como referência o cérebro e não o computador. Como afirma L. Campos (2018, p. 90) “os procedimentos sequenciais, exigidos na manipulação lógica dos símbolos, dão lugar ao processamento paralelo e distribuído dos dados. Ganham destaque (...) as conexões de unidades elementares organizadas em rede”.

As aplicações práticas possibilitadas pelas propriedades emergentes de uma rede neural artificial, estão, por exemplo, em funções de reconhecimento de padrões, que exigem memorização associativa e distribuição de dados, na detecção e reconhecimento de caracteres auditivos e visuais, expressões faciais, realização de sensoriamento remoto, reconhecimento de padrões presentes no mercado financeiro, além de aplicações em inúmeros outros ambientes, inclusive nos educacionais, como veremos mais à frente.

De modo ainda mais complexo, temos o “aprendizado de máquinas” (*machine learning*) e programas envolvendo Inteligência Artificial que ocorre por meio de algoritmos de aprendizagem que, de modo diferente de uma programação explícita em que o programador delinea a solução de um problema, a máquina encontra as próprias soluções a partir de suas experiências. A máquina deve realizar automaticamente, por exemplo, no caso de uma aprendizagem complexa, a extração, categorização e classificação de informações, mesmo diante de uma imensa quantidade de dados.

Podemos listar aqui alguns exemplos de I.A em máquinas de aprendizagem que são desenvolvidas por grandes empresas de informática que estão presentes em nosso dia a dia: a Google possui o programa *Tenso Flow*, a Microsoft possui o *DMTK* e o Facebook possui o programa *Torch*.

Os *softwares* de aprendizagem ganham destaque e estão cada vez mais presentes em diversas áreas da sociedade como na economia, na política, com os militares e até mesmo na área educacional. Como resultado, temos programas de conversação que buscam mimetizar o comportamento humano em um diálogo, respondendo e fazendo perguntas, tal qual os *chatbots*. Há também os “assistentes virtuais inteligentes⁵⁹” que além de manterem uma conversação coerente, têm como objetivo o fornecimento de informações, o auxílio de atividades envolvendo aparelhos digitais e a realização de tarefas e serviços para uma pessoa, empresa ou organização.

Um aparato que expressa o avanço mais recente desta lógica informática algorítmica é o “IBM-Watson” considerado um novo passo na computação cognitiva. O “Watson” é um sistema operacional cognitivo que trabalha com a convergência entre processamento de linguagem natural, geração e avaliação de hipóteses e aprendizagem dinâmica. Tais sistemas operacionais são ferramentas capazes de possibilitar a qualquer profissional se transformar em “*expert*” em sua área dado que auxiliam o processo de tomada de decisão pela apresentação de opções com maior êxito.

Um tipo de interface comunicacional entre humanos, máquinas e objetos atualmente também vem alterando o nexo de produção, reprodução e uso do conhecimento aliado às transformações promovidas pela lógica algorítmica, estamos falando da denominada “Internet das Coisas”. Essa interface comunicacional entre objetos e entre objetos e pessoas é capaz de coletar, armazenar, reinterpretar e retransmitir informações obtidas do meio que os circunda.

Kevin Ashton, britânico co-fundador do *Auto-Id Center*, vinculado ao MIT nos EUA foi quem desenvolveu, em 1999, o conceito de Internet das Coisas. A ideia principal foi desenvolver formas de comunicação entre objetos, sobretudo pela tecnologia de identificação por radiofrequência (*RFID technology*), que na forma de *chips* são capazes de se comunicar, via Internet, com outros objetos que também são “etiquetados” com um *chip*, como nos ajuda a compreender A. Zuin & V. Zuin (2016, p.764) quando, de modo

⁵⁹ Entre esses assistentes estão “Siri” que pode ser acessada através do sistema operacional iOS que pertence à Apple, e “Cortana” que é do sistema Microsoft. Ambos são vistos também como gestores de relacionamento.

crítico, refletem sobre a revitalização do conceito de formação (*Bildung*) na temporalidade e localidade da Internet das Coisas.

Essa tecnologia associada à Internet e aos protocolos de comunicação faz com que os ambientes materiais e informacionais completamente conectados, desde geladeiras, aspiradores de pó, até itens industriais, automóveis, hospitais e mesmo escolas e suas relações pedagógicas, possam continuamente renovar as informações através da interface entre os objetos e os objetos e as pessoas. A lógica ubíqua de intercâmbio de informações viabilizada pela Internet das Coisas possui um potencial de captura de dados pessoais com dimensões que extrapolam nosso entendimento.

Um deles é a possibilidade de reconfiguração do ambiente informacional e comunicacional para fins de poderio militar e de benefícios mercadológicos, como por exemplo o uso de *drones* em ataques militares cuja obtenção de dados de localização e movimentação de pessoas e objetos passa a ser comumente utilizado pelos exércitos, ou a partir do escaneamento da sua geladeira e dos produtos que são consumidos, essas informações podem ser vendidas à grandes atacadistas que passam a direcionar, de modo “personalizado” propagandas (*microtargetting*⁶⁰) que estimulem o contínuo consumo dos mesmos ou de novas mercadorias.

Sendo assim, de acordo com Zuin & Zuin (2016, p.770):

A Internet das Coisas representa um novo momento revolucionário na história da humanidade, sendo que os efeitos de tal transformação já começam a serem visualizados nas mais variadas esferas, inclusive a educacional. Os mundos material e informacional que se fundem, por meio da interface comunicacional entre objetos e objetos e pessoas, proporcionam o acesso aos dados de uma forma inédita na história da produção tecnológica. Ou seja, atualmente existe a tecnologia que nos possibilita contactar não somente a origem da produção de objetos e relações humanas, como também os respectivos históricos de transformações, na medida em que interagem com outros objetos e pessoas.

O acesso aos dados de modo nunca antes visto é uma das facetas da sociedade altamente mediada tecnologicamente que apesar de pretender culminar em “mais liberdade”, acaba por concentrar o controle sobre o fluxo de informações até então sem precedentes. Compreender tamanha reconfiguração implica pensar sobre o processamento dos dados massivos: *Big Data*.

⁶⁰ *Microtargetting* é uma propaganda dirigida a um alvo específico, uma visada precisa do anúncio publicitário em relação às características dos usuários.

De acordo com Mayer-Schönberger e Cuckier (2013, p. 13) *Big Data* é definido como “a capacidade da sociedade de aproveitar a informação de formas novas, para obter percepções úteis ou bens e serviços de valor significativo”, se referindo a coisas que podem ser feitas em grande escala de modo a transformar mercados, organizações, relações entre cidadãos e os governos etc.

A nossa constante interação com o mundo através de aparatos digitais, tais como computadores, telefones móveis e outros *gadgets* conectados à internet, representa o envio e captação de informações em uma escala global configurando uma massa grandiosa e não a uma “amostra” de dados, aspecto que altera significativamente as possibilidades de usos dessas novas informações para produzir conhecimento útil, dependendo da natureza da prospecção em relação a esses dados, assim como dos fins a que se destinada.

Entendemos melhor esse grande potencial quando compreendemos que *Big Data*, conforme descreveram D. Antunes & A. Maia (2018), possui características principais como volume, velocidade e variabilidade. Volume, denota a enorme quantidade de dados disponíveis de modo crescente. A segunda característica, a velocidade, não indica apenas uma propriedade das informações poderem ser acessadas de forma praticamente imediata na Internet, mas também a possibilidade de *feedback* imediato a partir dos algoritmos. E a variabilidade implica “na capacidade da rede de captar as mais sutis variações nas características dos dados e dos usuários do sistema, levando a questões delicadas de privacidade e transparência com que tais dados são obtidos e divulgados” (ANTUNES e MAIA, 2018, p.192). Como exemplo, temos que

...ao fim e ao cabo, a *Amazon* pode recomendar o livro ideal, *Google* pode indicar a página da web mais relevante, *Facebook* conhece nossos gostos, e *Linkedin* advinha quem conhecemos. As mesmas tecnologias se aplicarão ao diagnóstico de enfermidades, a recomendação de tratamentos, talvez inclusive à identificação de “delinquentes” antes que cometam de fato um delito (MAYER-SCHÖNBERGUER & CUKIER, 2013, p.24).

Sob as determinações da racionalidade neoliberal e da lógica da tecnologia digital uma intrincada rede de informações sobre o cotidiano dos indivíduos, seus hábitos, comportamentos, preferências, relações sociais se constitui a partir do monitoramento de dados pessoais que circulam pelo ciberespaço. O que vemos, é que as informações que são “mineradas” intervêm de modo significativo nas escolhas e ações tanto dos indivíduos, como dos coletivos e dos governos. De modo claro, Antunes e Maia (2018, p.195) expõem a maneira como a ideia de transparência que se exige de modo sutil e

imperativo dos usuários se converte em dispositivos de controle e vigilância de interesse de grandes empresas e governos.

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

Vemos, deste modo, os modelos matemáticos, estatísticos, constituintes da lógica algorítmica da “softwarização da cultura”, tal como exposto por Manovich, transformando os dados coletados em opiniões, em tomadas de decisão, em condutores de políticas públicas ou de ações pessoais. Isto na medida em que ganham um grau de confiabilidade e naturalização capazes de suprir o questionamento sobre o que fornecem, sobre como operam e sobre os efeitos que produzem. A ubiquidade promovida por tal lógica indica um grau de refinamento da administração da sociedade contemporânea, que mais uma vez é índice de “transparência”, “apagamento”, do “esquecimento” das diferenças entre máquina e homem, entre memória cibernética e humana, entre os meios de comunicação e suas especificidades e a comunicação humana.

A indiferenciação destes processos de interposição e mediação característicos da “softwarização” explora exaustivamente os diferentes espaços da sociedade gerando a demanda que consolidou a indústria do *software*. Podemos chamar tal aspecto de “uniformização tecnológica” pois, onde não há diferença entre as máquinas de produção industrial e as máquinas que dirigem a conduta das pessoas temos o que H. Marcuse identificou como uma “racionalidade tecnológica”, na qual a tecnologia serve mais para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social.

A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1982, p.73).

Em outras palavras, *a tecnologia não está dissociada do sistema que a constitui*. Essa dimensão da tecnologia se realiza na medida em que a razão (*ratio*) é reduzida à racionalidade técnica, convertendo o pensamento bidimensional – que consegue opor-se à realidade imediata pela preservação da tensão crítica entre o que é e o dever, aparência

e essência, verdade e inverdade – em pensamento unidimensional, restringido ao operacionalismo da realidade existente e, portanto, enfraquecendo sua capacidade de distinção e compreensão do real e de suas limitações e determinações.

Esse operacionalismo reduzido à racionalidade instrumental metamorfoseia a tecnologia informática em um procedimento cujas finalidades aponta para categorias regidas pela produção material, tais como a uniformidade e a fragmentação, aliadas ao máximo da eficiência com um mínimo de dispêndio. Assim, prioriza-se uma formação que enfatiza a competência, habilidade e técnica profissional, tornando mais eficiente a atuação junto à manutenção da ordem e contribuição para com o “progresso”, ou seja, para o aperfeiçoamento daquilo que já existe; manutenção e reforço da racionalidade neoliberal de mercado e da lógica da tecnologia informática representada em sua função básica: a adaptação à realidade sem qualquer senso crítico.

Segundo H. Marcuse (1988), no momento em que a tecnologia, através da racionalidade tecnológica, aliena o trabalhador do processo produtivo, acaba por converter o saber em informação com características de uniformidade e precisão, onde analogicamente, o produto é separado do produtor. O pensamento e a linguagem reduzem-se à uniformidade e deste modo, esta racionalidade estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato. De maneira adaptada, aqueles que seguirem as instruções serão mais bem-sucedidos, subordinando sua espontaneidade à sabedoria anônima que ordenou tudo para ele, que programou sua vida.

Não há saída pessoal do aparato que mecanizou e padronizou o mundo. É um aparato racional, combinando a máxima eficiência com a máxima conveniência, economizando tempo e energia, eliminando o desperdício, adaptando todos os meios a um fim, antecipando as consequências, sustentando a calculabilidade e a segurança (MARCUSE, 1982, p. 80).

Da linguagem elaborada por narrativas míticas, mais incerta, imprevisível, porém mais expressiva e impregnada de experiências individuais e coletivas, passamos ao uso de uma linguagem baseada em um novo mito, o mito científico, que mata as energias expressivas da experiência em nome da previsão e controle probabilístico dos acontecimentos, transformando todos os estímulos sensíveis em símbolos numéricos abstratos, fórmulas lógicas e categorias classificatórias.

A precisão estatística de resultados e eficiência operacional advindas dos avanços tecnológicos expressam quase que uma simbiose entre homem e tecnologia. E, a noção

de autoridade, sob essas condições, é dada aos números, à lógica estatística e matemática que tende a transformar as probabilidades econômicas em medidas de pontuação, avaliação e justiça, aplicações e inserções sociais de algoritmos de inteligência artificial que revelam a redução da razão aos seus mecanismos de abstração, cálculo e classificação de meios e procedimentos que conformam nossos comportamentos a fim de manter e aprimorar o que já está dado.

Campos (2018), em seus estudos sobre inteligência artificial e instrumentalização digital, afirma que as ações e comportamentos das pessoas e instituições sob tais determinações resultou no que ele chamou de “deslocamento da autoridade e poder antes depositados em pessoas físicas e em suas deliberações para decisões produzidas por códigos computacionais” (CAMPOS, 2018, p. 156).

Sob tamanha mutação social, política e econômica a noção de autoridade não mais é atribuída a divindades míticas, nem a um Estado-Nação ou partido, nem mesmo ao indivíduo e sua liberdade racional, mas agora, sob a lógica algorítmica uma nova configuração de autoridade ganha proeminência: a “religião” do *dataísmo*, para a qual a autoridade está expressa na capacidade de processamento de dados.

O professor israelense Yuval Noah Harari (2016) em sua obra *Homo Deus: uma breve história do amanhã* apresenta um novo dogma científico que apesar de parecer excêntrico e marginal, nasce da “confluência explosiva” da ciência da computação com a biologia, a fim de “ruir a barreira entre animais e máquinas com a expectativa de que, eventualmente, os algoritmos eletrônicos decifrem e superem os algoritmos bioquímicos” (HARARI, 2016, p. 370).

O dataísmo como atual dogma científico que está mudando o nosso mundo para além do reconhecível, inverte a pirâmide tradicional de aprendizagem, depositando sua confiança em megadados e em algoritmos computacionais ao invés do conhecimento e da sabedoria humana. O processamento de dados se torna a via mais eficiente para a tomada de decisões, já que até mesmo os cientistas políticos interpretam, cada vez mais, as estruturas políticas humanas como sistemas de processamento de dados, que recolhe, reuni e analisa as informações para poder tomar decisões e agir.

Como ilustra Harari (2016, p.377) “a velocidade das revoluções tecnológicas ultrapassa a dos processos políticos, o que faz com que tanto parlamentares como eleitores percam o controle” já que não são mais capazes, como seres humanos, de colher e processar os dados relevantes com a mesma rapidez dos aparatos tecnológicos, resultando na sensação de incapacidade ou de falta de poder para a tomada de decisões significativas.

E os políticos, por justamente perceberem a evidência do avanço tecnológico e a incapacidade e ineficiência em processar e analisar os dados produzidos por esse avanço, é que eles não conseguem pensar numa escala maior do que seus predecessores. Governar tornou-se meramente administrar. Gerencia-se um país, sem liderá-lo. O governo garante que funcionários recebam seus salários em dia, que sistemas de esgoto não transbordem, mas não tem ideia de onde o país estará daqui a vinte anos (HARARI, 2016, p. 379).

Há um vazio de reconhecimento, de responsabilidade, de saber, portanto de autoridade. Mas, não por muito tempo. Se as estruturas tradicionais não processam os dados com a rapidez necessária para suscitar visões significativas ou subsidiar tomadas de ação, então estruturas “novas” e mais significativa vão assumir seu lugar. A questão é “quem”, ou melhor, “o que” vai constituir-las e controlá-las?

Do ponto de vista dataísta, a espécie humana é um sistema único de processamento de dados, o qual os humanos servem como “*chips*” e a história é compreendida como um processo de melhoria da eficiência do sistema. Nesse sentido, o valor supremo dessa lógica é o “fluxo de informação”, ou seja, a vida é informação em movimento, e para estendermos a “vida boa” devemos aprofundar e disseminar o fluxo de informação no Universo. Portanto, a maximização do fluxo da informação de dados é o objetivo primordial.

Os algoritmos do Google e do Facebook sabem não apenas como você se sente, como sabem 1 milhão de outras coisas a seu respeito das quais você mal suspeita. Consequentemente, você deveria parar de ouvir seus sentimentos e começar a ouvir esses algoritmos externos. De que valem eleições democráticas quando os algoritmos sabem como cada um vai votar, assim como as razões pelas quais uma pessoa vota em um partido de esquerda enquanto outra vota em políticos de direita? O humanismo ordenava: “Ouça seus sentimentos!”; o dataísmo agora ordena: “Ouçam os algoritmos! Eles sabem como você se sente” (HARARI, 2016, p.394).

Ao equiparar a experiência humana com padrões de reunião e análise de dados, o dataísmo solapa nossa principal noção de autoridade e anuncia uma revolução. De acordo com Harari, Deus é um produto da imaginação humana, contudo pelo dataísmo a imaginação humana, por sua vez, é produto de algoritmos bioquímicos. Se no século XVIII vivemos a mudança de visão de mundo teocêntrica para antropocêntrica, no século XXI passamos de uma visão antropocêntrica para datacêntrica. Se é assim, a autoridade sofre uma profunda metamorfose: retira-se por fim sua expressão relacional objetiva humana e conjuga-se a linguagem do algoritmo.

As máquinas adquirem autoridade, tomando o lugar do homem em atividades que exigem não apenas força física, mas também operações cognitivas necessárias para a produção, a organização e a representação do conhecimento, assim como para nossas relações uns com os outros e com nós mesmos. Nesse sentido, exige-se, também de nossa subjetividade uma adaptação rápida e automática aos fluxos de dados e suas diversas funcionalidades operacionais presentes nos programas e dispositivos aos quais estamos constantemente conectados. O impacto da racionalidade contemporânea afeta a constituição social, mas também subjetiva e individual, aspecto esse que tratamos no item seguinte de modo a contribuir com nossas reflexões sobre a noção de autoridade hodierna.

4.2 O imperativo do gozo: indivíduo flexível e a autoridade descentrada

A reconfiguração da noção de informação, agora submetida à característica de “desmaterialização” em forma de fluxo de dados, constitui chave que permite a homogeneização de toda e qualquer forma particular de organização da matéria física, alcançando-se, portanto, a nova medida de todas as coisas em lugar do homem. “Trabalho, conhecimento e vida tornam-se passíveis de serem programados e reprocessados, de modo a combinar e recombinar incessantemente todo o universo cultural e natural pré-existente” (LASTRÓRIA, 2017, p.78).

R. Sennett, em seu livro *A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo* (1999) afirma que os valores do mundo do trabalho flexível invadiram o *ethos* da vida familiar. Esta se dá conta de sua eclosão quando reflete acerca dos vínculos, da permanência conjunta e do pressuposto de algum padrão de autoridade vinculante para que a instituição perdure; aspectos esses que perdem seu sentido no atual mundo submetido à lógica de concorrência de mercado. Vemos que a sociedade possível num capitalismo ainda mais complexo e avançado não resiste à ácida erosão daquelas qualidades orientadoras de relações de longo prazo, tais como reconhecimento, hierarquia, distinção, lealdade, compromisso, propósito e resolução.

Vivemos uma experiência de “tempos desconjuntados” na qual não há mais a ideia de longo prazo. A necessidade de afrouxar os laços do tempo rotineiro e burocrático se impõe a fim de realizar especializações flexíveis demandadas pela produção descentralizada. Contudo na revolta contra a rotina, a aparência de nova liberdade é enganosa.

O tempo nas instituições e para os indivíduos não foi libertado da jaula de ferro do passado, mas sujeito a novos controles do alto para baixo. O tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder. Flexibilidade gera desordem, mas não livra das limitações (SENNETT, 1999, p. 66).

Neste cenário, que poderíamos caracterizar de “nova ética do trabalho flexível”, o poder se faz presente nas cenas superficiais do trabalho de equipe, mas a autoridade está ausente. Pois, numa hierarquia de trabalho a figura de autoridade pressupõe alguém que assuma a responsabilidade pelo poder que utiliza; no entanto as atuais técnicas de administração⁶¹ repudiam qualquer noção de autoridade. A autoridade, já modificada, se realiza na mudança permanente, na flexibilidade, e não por intermédio de uma pessoa que a “encarne”. No limite, a força da eficiência está no indivíduo: ela não pode mais ser de uma autoridade externa. É necessário fazer um trabalho intrapsíquico para procurar uma motivação profunda. Como caracterizaram Dardot & Laval (2016, p. 345) “o chefe não pode mais impor: ele deve vigiar, fortalecer, apoiar a motivação. Dessa forma, a coerção econômica e financeira transforma-se em *autocoerção* e *autoculpabilização*, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece”.

A partir da segunda metade dos anos 1960 tal constatação se tornou evidente, visto que as figuras e formas “tradicionais” de exercício da autoridade passaram a ser veementemente contestadas, não apenas pelos movimentos de contracultura, mas também por demais forças sociais anticonservadoras. Desde então, a família nuclear burguesa, tal como havia sido estabelecida desde o final do século XVIII até meados do século XX, passou a sofrer profundas e contínuas alterações, configurando alterações também nas relações sociais, econômicas e políticas.

Lastória (2017) nos auxilia a compreender que do ponto de vista da autoridade, antes compartilhada entre o então “chefe de família” e o Estado, e, no interior do lar, entre os gêneros, a família tende a certa horizontalidade. A partir da segunda metade do século XX, a “sociedade sem pai” tornou-se pauta. A partir das perspectivas das tensões sociais verificadas à época, se pode dizer que as primeiras beneficiárias do declínio da autoridade paterna em curso foram as mulheres por intermédio das lutas feministas, pelos avanços da ciência e contribuição do anticoncepcional e posteriormente com a possibilidade de inseminação artificial. Depois, as crianças enquanto sujeitos de direitos sociais tiveram o seu reconhecimento paterno garantido pelos exames de DNA. E, pouco mais tarde,

⁶¹ Para aprofundar este debate sugerimos ao leitor os textos Alain Ehenberg & Jonathan Crury e Max Pagès, respectivamente intitulados *O culto da Performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa* e *O Poder das Organizações: a dominação das multinacionais sobre os indivíduos*.

também os movimentos de luta pelo reconhecimento de gênero tiveram a possibilidade de configurar seus laços familiares.

Vimos, que do ponto de vista da teoria psicanalítica de Freud, o “eu” é constituído por meio de uma cadeia de identificação mediante a figura do pai (outras se sucederiam como as do professor e demais figuras investidas de prestígio social), cuja autoridade lhe seria imanente e funcionaria como suporte da lei (*nomos*) mediante a qual a realidade objetiva vem confrontar o desenho de todos os integrantes de uma determinada cultura. Contudo, como destacado, as modificações histórico-sociais relativas ao suporte da autoridade exigiram, também dos chamados pós-freudianos, a adoção da noção de “função paterna” ao invés de “figura paterna”, haja visto as novas configurações das relações familiares que vivemos no contemporâneo. No entanto, como nos alerta Lastória (2017) essa passagem conceitual requer nossa atenção na medida em que põe em evidência o problema da constituição material desses novos suportes.

Nesse sentido, a adoção da estratégia lacaniana de pluralizar o Nome-do-Pai, tendo em vista resguardar o encaminhamento freudiano diante do declínio da autoridade no seio da família burguesa, já pressupõe a admissão da existência de dispositivos culturais diversos capazes de metaforizar a figura paterna por meio da lei simbólica. No entanto, essa estratégia, embora mantenha sua validade no âmbito clínico deixa à sombra exatamente o desvendamento dos processos materiais pelos quais diferentes e novos dispositivos se constituem, e se habilitam enquanto suportes da autoridade passível de deslocamento na cadeia identitária (LASTÓRIA, 2017, p. 259).

Retomaremos esse aspecto mais adiante. O que nos interessa, neste momento, é identificar que a subjetividade contemporânea sofreu transformações e se expressa de modo diferente daquela até então compreendida até meados do século XX.

Como bem caracterizaram Dardot & Laval (2016), o novo sujeito se distingue do homem benthamiano, que era *calculador* do mercado e do homem *produtivo* das organizações industriais. O homem contemporâneo neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial, em torno da figura da empresa, ou seja, um “sujeito neoliberal”, “sujeito empresarial” cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra.

Agora, é necessário ser um sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional, portanto, um sujeito do envolvimento total de si mesmo. A imagem é a seguinte: esse novo sujeito deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade

exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: “a racionalidade neoliberal impele o ‘eu’ a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos” (DARDOT & LAVAL, 2016, p.331).

O alvo (o investimento) é a vontade de realização pessoal, do projeto que se quer levar a cabo, da motivação que anima o “colaborador” da empresa.

Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para a sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 327).

W. Bock (2014) nos ajuda a compreender que tais técnicas refinadas de motivação, estímulo e incentivo que a abertura das barreiras entre a esfera privada e a do trabalho e sua substituição pelas, assim chamadas, “hierarquias planas” é uma característica essencial da racionalidade contemporânea, pois revela uma falsa aparência de liberdade na “não-hierarquia”:

... a ausência de hierarquias é ideológica, e, portanto, apenas aparente. Mas, ainda existe, instâncias hierárquicas do Estado, assim como as da economia, com sua sede por informações, atuam por trás dessas redes de uma forma invisível e ainda mais autoritária do que se pode imaginar (BOCK, 2014, p.206).

A racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita. Ao ordenar os meios de governá-lo obriga-o a agir realmente como uma entidade em competição e que maximiza seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos, de modo a modelar estes indivíduos a serem aptos a suportar as novas condições que lhes são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perenes. Em síntese:

... a novidade consiste em promover uma “reação em cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores” que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo auto regularizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 329).

O imperativo absoluto da responsabilização do indivíduo pela valorização do seu trabalho no mercado provocada por uma sociedade que privilegia a efemeridade e a flexibilização, contribuindo para um jogo de poder isento de autoridades encarnadas, acaba por gerar um novo tipo de caráter; em vez do homem motivado, surge o homem irônico. Apoiado em R. Rorty, Sennett (1999, p. 132), concebe a ironia⁶² como um estado de espírito “em que as pessoas jamais são extremamente capazes de se levar a sério, porque sempre sabem que os termos em que se descrevem estão sujeitos a mudanças, sempre sabem da contingência e fragilidade de seus vocábulos finais, e portanto, de seus *eus*”.

Uma visão irônica de si mesmo é a consequência lógica do viver em um tempo flexível, cuja necessidade de circulação, compartilhamento e coleta de dados também refletem na identificação dos processos de mediação. Essa é a normatividade investigada também por V. Safatle em *Cinismo e falência da crítica* (2008). Neste livro o autor nos apresenta o cinismo⁶³, não a ironia, como uma categoria de análise das dinâmicas de racionalização em operação nas múltiplas esferas de interação social no capitalismo contemporâneo. Esferas essas compostas por um conjunto socialmente partilhado de sistemas de ordenamento e justificação de condutas no campo do trabalho, do desejo e da linguagem.

⁶² O verbete “ironia” do Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2007, p.674/675), indica uma “...atitude de quem dá importância muito menor que a devida (ou que se julga devida) a si mesmo, à sua própria condição ou a situações, coisas ou pessoas com que tenha estreitas relações. (...) Rorty adota o termo “ironia” para designar a atitude intelectual que consiste em afirmar resolutamente as próprias convicções, reconhecendo ao mesmo tempo sua validade *contingente*: “uso o termo ‘irônico’ para designar um indivíduo que encara de peito aberto a contingência de suas crenças e dos seus desejos fundamentais, alguém que é historicista e nominalista o quanto basta por ter abandonado a ideia de que tais crenças e desejos remetem a algo que escape ao tempo e ao acaso”. Em outras palavras, irônico é aquele que, negando a existência de um vocabulário universal e metatemporal, reconhece a particularidade e a transitoriedade de todos os vocábulos possíveis (inclusive o seu: quer ser “historicizado” e “finitizado” tanto quanto o dos outros).”

⁶³ Já o verbete “cinismo” do Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2007, p. 166), indica uma “doutrina de uma das escolas socráticas, mais precisamente da que foi criada por Antístenes de Atenas (séc. IV a.C.) no Ginásio Cinosargos. (...) A tese fundamental do cinismo é que o único fim do homem é a felicidade e a felicidade consiste na virtude. Fora da virtude não existem bens, de modo que foi característica dos cínicos o desprezo pela comodidade, pelas riquezas, pelos prazeres, bem como o mais radical desprezo pelas convenções humanas e, em geral, por tudo o que afasta o homem da simplicidade natural de que os animais dão exemplo. A palavra ‘cinismo’ permaneceu na linguagem comum para designar um certo descaramento”. É premente afirmar que V. Safatle também recorre aos estudos realizados por Peter Sloterdijk (1987) em *Crítica da razão cínica* para tratar da noção de cinismo em seus debates. Nos estudos de Safatle (2008) a racionalidade contemporânea corresponde a uma caracterização cínica dos processos de normatividade, indicando atitudes cada vez mais “descaradas”, pois ao conservarmos práticas discursivas repetidas tendo em vista certa “estabilização da anomia” temos uma atitude cínica. O cinismo não é apenas um julgamento moral, mas uma certa forma de racionalidade. Cínicas são as ações nas quais repetimos a aparência de legitimidade, mesmo sabendo que todos compreendem que se trata apenas de aparência.

Devemos chamar de cinismo um problema geral referente à mutação nas estruturas de racionalidade em operação na dimensão da *práxis*. Há um modo cínico de funcionamento dessas estruturas que aparece normalmente em épocas e sociedades em processo de crise de legitimação, de erosão da substancialidade normativa da vida social. Isso nos coloca diante de uma hipótese maior: a partir de um certo momento histórico, os regimes de racionalização das esferas de valores da vida social na modernidade capitalista começaram a realizar-se (ou pelo menos, começaram a ser percebidos) a partir de uma racionalidade cínica. (...) E, enquanto processo de racionalização, o cinismo pode aparecer como posição discursiva em várias esferas da vida social (e não apenas no campo dos julgamentos morais) (SAFATLE, 2008, p. 13).

Temos então a erosão de formas tradicionais de vida e a abertura de espaço para a indeterminação e para o esvaziamento de toda substancialidade normativa do tecido social. Esse fenômeno é caracterizado pelo cinismo, o qual é capaz de transformar o “sofrimento da indeterminação normativa” em motivo de *gozo*. Tal discussão prossegue e se aprofunda quando retomamos o seu fio em meio aos debates travados no interior da psicanálise contemporânea. No livro *O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço*, de C. Melman (2008), psicanalista francês, em entrevista concedida a J. P. Lebrun reflete sobre uma constatação verificada em seu consultório: onde antes se buscava encontrar saída da neurose desejante, vê-se, com frequência, a fala sobre um envolvimento num *gozo excessivo*. Para o psicanalista vivemos uma “crise das referências”, onde não há mais autoridade, ideologias, promessas, prescrições ou saberes que sustentam balizas para tomadas de decisão – estamos apenas na gestão, há apenas práticas. E, deste modo:

... estamos lidando com uma mutação que nos faz passar de uma economia organizada pelo recalque a uma economia organizada pela *exibição do gozo*. Não é mais possível hoje abrir uma revista, admirar personagens ou heróis de nossa sociedade sem que eles estejam marcados pelo estado específico da *exibição do gozo*. Isso implica deveres radicalmente novos, impossibilidades, dificuldades e sofrimentos diferentes (MELMAN, 2008, p. 16).

Segundo Melman (2008) passamos de um regime pautado pela representação, esse que nos é tão familiar, à preferência por “*presentações*”, por meio das quais se busca o encontro com o objeto mesmo (o objeto mesmo é o objeto predito para a psicanálise). Temos assim o *apagamento dos limites*, de modo a se obter cada vez mais proximidade, transparência e exibição. Por essa via nos tornamos consumidores adictos, ávidos por possuir os objetos. Tal realidade, para Melman (2008), tende a nos tornar mais propensos às linguagens icônicas do que as alfabéticas, pois para ele a imagem já não funciona mais conforme o registro da representação, mas sim como exibição.

E, neste sentido, em uma sociedade de práticas e linguagens predominantemente técnicas, e na qual o gozo excessivo se tornou um imperativo, a autoridade mesma tende a entrar em seu ocaso, ao menos naquela forma que Melman (2008) a compreende, isto é, como constituinte do próprio limite do exercício do poder. Desse modo alguns aspectos que, sob a influência de uma sociedade pós-industrial, informatizada, tecnológica flexível, excessiva e cínica, impactam sobremaneira nossa subjetividade se tornam evidentes. Esta tende a se realizar por meios imagéticos com o intuito de satisfazer necessidades que não podem mais ser adiadas.

As diferenças constitutivas e de realização material dos códigos orais e visuais em relação aos códigos da escrita, evidenciam o desacordo entre os modos sociais de compreensão do mundo e os recursos tecnológicos exigidos para a existência nesse mundo. Tal hiato, na vida contemporânea se expressa através da valorização dos códigos icônicos-orais permitidos pelo desenvolvimento tecnológico e pelo suporte da digitalidade na cultura audiovisual, pois ao promover a expressão comunicativa através da saturação de imagens e sons, também modificaram em aspectos novos e ainda desconhecidos as experiências da percepção subjetiva e objetiva.

La audiovisualidad, con su apariencia de cercanía, inmediatez y verosimilitud, actúa con las propiedades de la vieja “oralidad”, aquel orden en el que emisor y receptor pertenecían al mismo contexto y estaban unidos por lazos en los que la emotividad podía campar. La abstracción de la escritura y su linealidad, obligada por ser un código que solo puede generarse secuencialmente, promovieron la estricta separación de ámbitos de validez y de tipos de discurso que de nuevo se fusionan en los medios audiovisuales. La forma de adhesión al contenido transmitido es semejante a la oralidad pre-moderna, no mediante la abstracción de la escritura, que implica necesariamente distanciamiento, sino con la falsa inmediatez que implica la emotividad. Preservar la razón de la inmediatez y de la falsa facilidad de la emotividad es, como postulaba el ilustrado y moderno Kant, la primera tarea de la educación. Esta sería una diferencia mínima de lo siempre igual a la que nos aboca la “industria cultural audiovisual” (CABOT, p.27, 2015).

De acordo com Lastória (2015), em convergência com o psicanalista francês C. Melman, a conformação psíquica resultante dessa conjuntura flexível, irônica, cínica e icônica seria a perversão, esta enquanto estrutura subjetiva tendencialmente hegemônica que corresponde às demandas do capitalismo tecnológico e informacional de busca por transparência, controle e satisfação mediante o gozo escópico. Pois, a experiência com o mundo real capitulada à virtualidade produzida pela “indústria cultural audiovisual” se configura quando menos se percebe aquela falta originária (castração) como uma forma

específica de decepção que organiza nossa experiência concreta do mundo. Há, portanto, um grande impacto na composição da percepção psíquica do sujeito contemporâneo quando da abertura de espaço para uma tendente perversão generalizada como “norma social”. A esse respeito argumenta o autor:

... tendo em vista o já tão discutido declínio da figura paterna, ao menos no mundo ocidental contemporâneo, verifica-se hoje que o apagamento contínuo de limites socioculturais, operado por uma política irrestrita de gozos administrados, levou à ausência de interditos dificultando a possibilidade dos objetos acederem ao plano simbólico. Pois a “interdição” como forma de resolução neurótica perante a “Lei da castração” – ao menos enquanto *medium* constitutivo da normalidade social – antes representada pelo pai, cedeu, na sociedade sem pai, à permissividade inerente ao *ethos* do consumo ordenado por uma Lei que apenas intima o sujeito ao gozo. Uma Lei que, conforme insistiu J. Lacan (1985), aponta para a face paralisante do super-eu na medida em que ordena o gozo, mas silencia quanto às formas de obtê-lo (LASTÓRIA, 2015, p. 61).

Ora, esse “sujeito perverso” realiza sob as determinações de uma sociedade consumista multimídia o imperativo: “goze! ”. Esse imperativo é reforçado pela cultura audiovisual tecnológica digital, a qual proporciona gozos parciais múltiplos (através dos sentidos da visão, da audição e da degustação, por exemplo) que requer intensamente a realização de uma relação social prática em termos de formação de hábitos, “competências” e mentalidade em sintonia com os ditames dessa sociedade engendrada pela racionalidade neoliberal e pela lógica da tecnologia algorítmica E, sendo assim,

... a socialização dos indivíduos, em sintonia fina com o *ethos* da sociedade de consumo atual, conduz dessa sorte à tirania de uma Lei que ordena o gozo, e ao desmentido da castração no *Outro*. Em termos freudianos poder-se-ia dizer que a conduta desses indivíduos perante a Lei da castração consiste em absterem-se de fazer renúncias pulsionais para gozarem incondicionalmente no agora. Para obterem êxito eles dispõem de velozes fluxos de informação em tempo real, as mobilizam pragmaticamente tendo em vista seus propósitos mais imediatos confinados ao presente, e o fazem em vistas a uma satisfação imaginária aderente a um objeto-fetice qualquer ao sabor do mercado (LASTÓRIA, 2015, p. 67).

A imediatez e emotividade provocada pelos meios audiovisuais tecnológicos nos auxilia a salientar os impactos nas dinâmicas de socialização e conformação psíquica neste contexto de exigências de uma lógica flexível, veloz e imediata, cuja isenção de responsabilidade e autoridade se apresenta enquanto modo de vida e subjetividade, que “apaga” as mediações afim de realizar de modo instantâneo o consumo e adaptação aos meios de comunicação. O cinismo, o gozo excessivo, a crise de referências, assim como, ao menos de modo tendencial, a perversão na constituição da estrutura subjetiva

hegemônica, fazem com que a nossa experiência com o mundo real seja capitulada à crescente inflação de informações, essas cada vez mais potencializadas pelas tecnologias digitais algorítmicas.

As mais variadas cenas do cotidiano são invadidas pelas imagens síntese, nos termos de L. Santaella (2013), segundo a qual “imagens sintéticas” ou “infográficas” designam imagens inteiramente desenvolvidas por algoritmos computacionais que, na atualidade, ganham força ao emanarem sedução; retórica com vistas ao convencimento, tal como um poder capaz de nos atrair pela simples sedução advinda de sua forma: luminosa, veloz, colorida, instantânea e chocante. E, dado que somos mais vulneráveis às estimulações sensuais que as propriamente racionais, como argumentou Lastória (2017),

... tendemos, a nos identificar com aquilo que nos proporciona prazer à primeira vista; ainda que esse prazer (escópico) seja tão miserável e fugaz quanto qualquer outro gozo que nos satisfaça de um ponto de vista meramente imaginário (LASTÓRIA, 2017, p. 261).

Sendo assim, paralelamente ao ocaso da autoridade paterna verificado no seio da família nuclear burguesa, se tornou perceptível também o fato de que a concorrência frenética das imagens e operações codificadas pela lógica algorítmica impactaram não apenas a constituição psíquica subjetiva, mas também as interações cognitivas nos processos de aprendizagem. Assim como, a racionalidade neoliberal que impele ao *self-adjustment*, tem a empresa não apenas como modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado, uma maneira de ser que é produzida pelas mudanças institucionais. Portanto, pressupõe todo um trabalho de racionalização até o mais íntimo do sujeito: uma racionalização do desejo.

Confluente ao argumento exposto por Lastória (2017) em seu texto *Autoridade deslocada: do pai ao ícone*, vemos que uma nova cultura cognitiva se constitui no contemporâneo. De caráter mais sensual que propriamente intelectual, mais sintética, dinâmica e dotada de alta capacidade de resolução imagética e acuidade sonora, a lógica algorítmica vem se impondo à predominância dos processos de abstração baseados na oralidade e na escrita. Nesse sentido, as características por excelência de formas de comunicação e expressão relativas ao domínio oral e escrito do conhecimento, como sabemos ser o mestre (professor) sua representação no ambiente de ensino, passa nesse cenário, a ser remodelado pelas tecnologias digitais de última geração e a se assemelhar ao desprestígio da autoridade paterna.

Como nos havia advertido Adorno e Horkheimer, a mera substituição das figuras parentais por figuras apócrifas construídas pela indústria cultural obedecia a sofisticados processos técnico-científicos, visando à administração da economia libidinal das pessoas diluídas em gradientes de consumo. Nesse sentido, na “sociedade da informação” tudo se passa como se o atual “espírito do tempo”, expresso pela racionalidade neoliberal e pela lógica algorítmica, repudiasse por completo as relações sociais que pressupõe formas de exercício de autoridade estruturadas por posições hierárquicas, de reconhecimento, de legitimação interpessoal, representadas pelo “pai, mestre e texto”.

Se é assim, o admirável sucesso de pedagogias de inspiração construtivista alardeadas agora como que aliadas “naturais” do novo arsenal de “ferramentas” tecnológicas disponíveis no campo da aprendizagem, é algo premente. Tais teorias correspondem aos novos suportes de autoridade, os aparatos tecnológicos digitais. A autoridade pedagógica docente que anteriormente era identificada pela tensão, pela hierarquia das relações, em suas ações de reconhecimento, sabedoria e legitimidade, é alterada e, em certa medida, sofre mutações em suas expressões que perpassa as relações de ensino e aprendizagem exigidas na atualidade.

Nestes termos, perscrutamos as características do contemporâneo em sua expressão social, política, cultural e subjetiva, de modo a identificar as mutações que a noção de autoridade expressa em seu estágio mais recente. Sob as determinações da racionalidade neoliberal de mercado e da lógica da tecnologia informática de acesso e controle de dados e da conformação psíquica resultante dessa conjuntura flexível, cínica e icônica, temos condições de refletir um pouco mais sobre a autoridade pedagógica docente que, de modo imperativo, deve corresponder às determinações hodiernas, se ainda pretende continuar a existir (mesmo que totalmente modificada).

4.3 A autoridade pedagógica e seus (des) caminhos no contemporâneo

No afã de corresponder às inovações tecnológico-digitais, a “modernização educacional” corresponde a uma espécie de compulsão à corrida tecno-produtiva do campo econômico e político expresso no sistema educativo. Tais aspectos resultam atualmente em uma incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) enquanto processos que pretensamente garantem inovação pedagógica simplesmente a partir da incorporação de seus recursos técnicos dentro da sala de aula, ou nos processos de mediação do ensino e da aprendizagem.

Segundo M. Cabot (2015) aparentemente temos um combate desigual entre os recursos digitais utilizados pelas “novas tecnologias” em relação à lousa, aos livros, e até mesmo ao professor, aspectos esses identificados com uma realidade do século XIX. Contudo,

... en ocasiones, solo en ocasiones, pero ya demasiadas, la estrategia de la “nueva educación” ha sido la de plantear los mismos objetivos con las mismas estrategias pero con los nuevos medios: introducir en las aulas el vídeo, el PowerPoint, el Moodle o la pizarra digital. Esto no deja de ser un añadido que no modifica esencialmente la tarea que se hacía sin ellos (CABOT, 2015, p. 263).

Isto é, a representação da racionalidade contemporânea como fonte formativa do imaginário coletivo e que origina os modelos da realidade também é visualizada na educação. Em especial quando o discurso da inovação tecnológica enquanto sinônimo de avanço pedagógico e formativo, em realidade, apenas representa a continuidade das mesmas ações pedagógicas adornadas com um toque audiovisual digital. De acordo com Cabot (2015), forma e conteúdo da necessária socialização na escola têm sido transformados, sutil e silenciosamente, pela audiovisualidade generalizada.

Tal aspecto exige que a autoridade pedagógica docente também se identifique para além da personificação do professor ou de elementos materiais inanimados, como livros e instituições. Sob as determinações da racionalidade neoliberal de competitividade e desempenho e da lógica da tecnologia informática que comandam os processos psicossociais e políticos, a autoridade aparece de modo não explícito, porém contundente, nas mediações estabelecidas entre os seres humanos e os aparatos audiovisuais tecnológicos digitais, tais como Inteligência Artificial, *machine learning*, plataformas de aprendizagem digitais e Internet das Coisas.

A autoridade pedagógica, nesse sentido, sofre uma mutação e se desloca para outros suportes, não mais atrelados à figura docente, mas aos recursos que ele simula, manuseia, e administra, como os *PowerPoint*, as vídeo-aulas, lousas digitais etc. De modo geral, não é fácil o professor perceber que sua autoridade está fadada a, de certa maneira, ser suprimida.

Na sociedade atual, onde a passagem do poder das imagens religiosas para as imagens televisivas ocorreu sem que houvesse não só a universalização, como também a consolidação do processo formativo pelas imagens exerce um fascínio tão grande que se transformam, filosoficamente falando, em absolutos. Ou seja, suas imagens não são mais consideradas representações da realidade, mas sim a própria. E, se elas se transformam em sucedâneos do real, há grande possibilidade de serem consideradas verdadeiras, de modo que suas relações com os

eventos históricos que determinaram suas configurações são quase completamente obliteradas (ZUIN, 2017, p.90).

Tamanha reificação não pode ser compreendida como algo sem qualquer relação com a racionalidade neoliberal e a lógica algorítmica na sociedade em que foi engendrada, principalmente na medida em que as relações pedagógicas também devem corresponder a tal cenário, no qual a velocidade e análise de dados determinam a tomada de decisões, agora também no âmbito do ensino e aprendizagem.

Se assim o é, o professor que não corresponder às exigências do contemporâneo terá enormes dificuldades de manter sua auto conservação profissional. Não por acaso os docentes recorrem aos recursos tecnodigitais, como o uso do *Datashow*, lousa digital, *tablets*, plataformas de aprendizagem *online* e até mesmo *virtual reality* (VR) para tentarem revigorar sua imagem cada vez mais apagada perante à luz de tais aparatos. Muito mais que um mero aparelho transmissor de estímulos digitais e audiovisuais, a linguagem desses aparatos espraia-se como uma espécie de *ethos* (autoridade) tecnológico capaz de influenciar, de maneira absoluta, tanto a forma como o professor exerce sua didática, quanto o modo como relaciona os conteúdos de sua disciplina para uma formação profissional, a qual deve contemplar competências e habilidades no uso das tecnologias. Para isso a escola sob o modelo neoliberal, deve ser organizada como uma empresa⁶⁴.

Em todo caso, são essas propostas que estão por detrás do favorecimento de gigantes das telecomunicações como a Apple, a Microsoft, a Dell, a Sony, a LG, a Telekom, dentre outros. Essas empresas têm como objetivo lucrar com a abertura do mercado da educação na Alemanha e na Europa. Esses defensores do *e-Learning* não pretendem queimar livros, mas apontam para o ‘fora do papel’, como articulou o filósofo [tcheco]brasileiro Vilem Flusser numa linha de reflexão semelhante (BOCK, 2014, p.272).

A conformação da escola e de seus agentes a esses ideais tem suporte nas teorias pedagógicas que compreendem a incorporação das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem como elementos que dizem respeito a construção de cidadãos capazes de se adequarem ao contexto social vigente e às demandas mercadológicas.

Neste momento apresentamos as teorias pedagógicas do “aprender a aprender” como signatárias das proposições construtivistas subsidiadas pelos estudos já

⁶⁴ Como exemplo deste aspecto temos a relação da Kroton (conglomerado mundial de educação) com o capital especulativo financeiro. <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>

mencionados de J. Dewey, J. Piaget e S. Papert, no capítulo 3 desta tese. Coadunado aos propósitos de uma sociedade altamente tecnológica cujos impactos nas propostas pedagógicas se tornam evidentes, corresponder a noções de “adaptação” “eficiência” e “flexibilidade” no processo de ensino e aprendizagem valida um tipo de ideal pedagógico que conforma os comportamentos daqueles que ensinam e daqueles que aprendem aos ditames de um desempenho voltado para as determinações dessa mesma sociedade altamente administrada.

Em uma primeira aproximação, o construtivismo constitui um ideário epistemológico, psicológico e pedagógico fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais e, a despeito das divergências que possam existir sobre suas principais características ou subsídios teóricos, um núcleo comum de referência básica não é negado: a epistemologia genética de Jean Piaget.

Os estudos realizados por A. Arce (2005) em *A formação de professores sob a ótica construtivista* apresentam alguns pontos que caracterizam a vertente pedagógica derivada do construtivismo, a fim de ilustrar como tal proposição teórica se alia às determinações político-sociais e econômicas vigentes, e que contribuem para pensarmos a autoridade pedagógica docente nestes termos. De acordo com Arce (2005, p.51-52):

1. Embora exista concordância quanto a apontar Piaget como o ponto de partida do construtivismo, vários autores afirmam que o construtivismo é hoje mais amplo que a psicologia genética piagetiana, pois a esta teriam sido agregadas outras teorias tais como as de Ausbel (teoria da aprendizagem verbal significativa); Gardner, Bruner, Putnam e outros (ciência cognitiva, processamento humano de informações); Wittorock (aprendizagem gerativa); Harel e Papert (construcionismo); Cuningham (semiótica educativa); Brown, Collins, Dugui (aprendizagem situada e ensino autêntico) e Vigotski (teoria sociocultural);
2. Para o construtivismo a aprendizagem seria o processo de construção individual do sujeito e este não copia a realidade, mas a constrói a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado através da experiência. A aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem;
3. O conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção adaptativa que cada pessoa realiza. O sentido é sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interior do aluno. Não existe conhecimento objetivo e absoluto;
4. O ensino e a escola devem levar o aluno a “aprender a aprender”. Sua realidade e seu cotidiano são as referências. Conteúdos devem ser reduzidos aos que puderem ser realmente compreendidos pelo aluno. A educação é uma prática social da mesma forma que a família, o clube, mas é artificial por tentar impor ao aluno

“conteúdos” que estão fora do seu mundo, ignorando os conhecimentos que ele possui. Isso deve ser eliminado;

5. Professor não ensina – “[...] a afirmação de que o professor é que ensina é contrária a uma posição construtivista” (DELVAL, 1997, p. 34). O professor ajuda o aluno a construir o conhecimento a partir de seus conhecimentos prévios e diante de algo novo deve, segundo Tolschinski (1997, p.111), reconhecer a única possibilidade para que as experiências escolares fiquem em pé de igualdade com as não-escolares reside no conhecimento de que a atribuição de significado está sempre em função do que o aluno já sabe, sendo que estes saberes prévios devem encontrar na escola situações para sua manifestação constante.

O amplamente conhecido relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 1996, intitulado *“Educação: um tesouro a descobrir”*, também conhecido como Relatório Jacques Delors, explicita os referenciais da educação do futuro. Os chamados “quatro pilares da educação” cuja centralidade do lema “aprender a aprender” se alia ao jargão da gestão concorrencial, justifica a necessidade de formar indivíduos aptos a competir no mercado de trabalho cujo modelo tecnológico é premente.

Quatro posicionamentos valorativos estão presentes no lema norteador construtivista daquele relatório. De acordo com os estudos de N. Duarte (2005, p.7-8), e em conformidade com o que foi expresso anteriormente, o primeiro posicionamento do “aprender a aprender” diz respeito às desejáveis aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. O segundo posicionamento valorativo diz “que é mais importante desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”. Ou seja, é mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente. Em outras palavras: o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente.

O terceiro posicionamento valorativo, ainda de acordo com Duarte (2005, p.9) seria o de que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. Além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno”. E o quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Como nos esclarece Duarte (2005, p.10) “a nova educação deve pautar-se no

fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses”.

A partir desta descrição mais detalhada, vemos que o lema “aprender a aprender” evidencia o núcleo fundamental da pedagogia construtivista: uma concepção educacional voltada para a formação de uma constante e infatigável criatividade às demandas da sociedade hodierna caracterizada como vimos por exigir de seus agentes comportamentos e relações de flexibilidade, variabilidade, velocidade e adaptação.

Sob estes aspectos a teoria Construcionista do matemático S. Papert ao aliar a aprendizagem aos avanços da linguagem computacional de programação, permitiu que teorias pedagógicas também se desenvolvessem a partir de suas implicações. A partir da ideia do aprender fazendo (*learning by making*), o construcionismo compreende o processo de aprendizagem enquanto um estado de constante “em construção”. E além da ideia de aprender fazendo, Papert afirma que o estilo de aprendizagem também é relevante para o construcionismo.

A “*bricolagem*” é um ponto de partida nas estratégias para a organização da aprendizagem. De acordo com Papert (1991) “o pintor-programador é guiado pelo trabalho à medida que avança, em vez de ficar com um plano pré-estabelecido. A outra parte de uma ideia mais sutil que chamamos de ‘proximidade aos objetos⁶⁵’”. Isto é, de acordo com o construcionismo algumas pessoas preferem modos de pensar que as mantenham perto das coisas físicas, enquanto outras usam meios abstratos e formais para se distanciarem de material concreto. Ambos são caminhos do “aprender fazendo”, os quais constrói-se modelos mentais para entender o mundo ao seu redor.

De acordo com a pedagogia construcionista novas ideias são mais susceptíveis de serem criadas quando os alunos são ativamente engajados na construção de algum tipo de artefato externo que eles possam refletir e compartilhar com outros. E para tanto, um ambiente construcionista precisa contemplar aspectos tais como: alunos que investiguem, criem e resolvam problemas, que realizem tais atividades de modo colaborativo, com a contribuição de um professor que aja como facilitador, e que as oportunidades de comunicação (*feedback*) sejam múltiplas.

⁶⁵ “The painter-programmer is guided by the work as it proceeds rather than staying with a pre-established plan. The other takes off from a more subtle idea which we call “closeness to objects”

Para o psicólogo americano Keneth J. Gergen (2010), grande entusiasta da pedagogia construcionista, a realidade é produto das construções sociais, conversacionais ou discursivas e, nossas construções da realidade são sempre sociais e históricas, não individuais. A construção social diz respeito à criação de sentido por meio de nossas atividades colaborativas. O construcionismo social, em vez de focar as formas pelas quais os indivíduos chegam a conhecer os objetos ou o mundo que os rodeia, interessa-se em explicar que esses indivíduos criam e mantêm, primeiro, determinadas formas de se relacionar na vida prática, para depois, a partir dessas formas de falar, entenderem as circunstâncias de sua vida.

Portanto, na convergência entre o pensamento de Papert e Gergen, no construcionismo primeiro existe a relação do homem com seus pares e, depois, a relação com o ambiente. É possível compreender um pouco mais o construcionismo por meio de uma comparação com o construtivismo, no entanto os dois não devem ser confundidos. O construtivismo, de modo geral, como nos auxiliar a perceber Costa & Tuleski (2018), seria compatível com o construcionismo em dois aspectos importantes:

Em primeiro lugar, ao enfatizar a natureza construída do conhecimento, tanto o construtivismo quanto o construcionismo são céticos acerca da existência de garantias fundamentadoras para uma ciência empírica. Além disso, tanto um quanto outro enfrentam o enfoque da mente individual como dispositivo que reflete o caráter e as condições do mundo independente. Ambos os movimentos colocam em questão o enfoque do conhecimento como algo “edificado” na mente por meio da observação imparcial. Em consequência, tanto um como outro colocam em questão a autoridade tradicionalmente atribuída à “ciência do comportamento” e os métodos que não levam em conta seus próprios efeitos na modelagem do conhecimento (GERGEN, 2010, p. 61).

Gergen (2010 *apud* COSTA & TULESKI, 2018) aponta que, apesar dos pontos intercambiáveis, as teses construtivistas frequentemente são antagônicas às do construcionismo desenvolvido por ele. Do ponto de vista construcionista, “nem a mente nem o mundo têm um *status* ontológico garantido, eliminando os pressupostos fundamentais do construtivismo” (GERGEN, 2010, p. 61). Nesse sentido, o autor aponta que o construtivismo permaneceria preso a tradição individualista ocidental. Para os construcionistas as construções seriam sociais, mediadas pela linguagem, e estariam sujeitas a negociação.

A crítica ao modelo “instrucional” abriu espaço para projetos de “superação”, dentre os quais o construcionismo social de Gergen (2010). Sendo assim, o conhecimento não seria produto de mentes individuais, mas sim de relações comunitárias. Todas as

ideias acerca do real e do que seja bom têm origens nas relações. A geração do conhecimento se daria no “processo contínuo de coordenar a ação entre as pessoas”.

Essa coordenação representa para Gergen e para sua psicologia construcionista social, a negação do que ele chamou de “modelo hierárquico” das visões tradicionais de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, busca-se uma superação da existência de uma hierarquia na produção e difusão do conhecimento: os cientistas produzem e os estudantes consomem, de forma passiva. O modelo hierárquico incapacitaria tanto professor quanto o aluno. Além disso, o conhecimento seria gerado em um segmento particular da sociedade. A alternativa construcionista é de que o conhecimento seja tratado de forma contingencial.

Para Gergen (2010), o conhecimento varia em cada momento histórico e cultural. Portanto, os valores do conhecimento seriam negociáveis. Dessa forma, “o foco se desloca da hierarquia para heterarquia. Todos teriam condições de deliberar acerca da matéria de estudo da educação, seu valor e relevância. O currículo, por exemplo, deveria ser criado pelos professores e pelos outros participantes da vida escolar”. Propõe-se que sejam abandonadas as pretensões de um currículo universal para enfocar uma situação educativa específica.

Em suma, para o construcionismo, o estudante deve deixar de ser objeto e tornar-se sujeito nas relações educativas. Em vez de universal, o currículo seria construído pelos agentes educativos e seria relacionado com a realidade local da instituição educacional. O objetivo da prática educativa seria relacionado às aplicações práticas do conhecimento. O mundo seria construído conjuntamente por estudantes e professores, colocando permanentemente à prova o conhecimento dito universal, produzido pelos cientistas. Portanto, seria uma forma de conhecimento micro, circunstancial, que parte do senso comum e afeito aos ditames da sociedade de mercado (COSTA & TULESKI, 2013, p. 5).

Se é assim, tanto construtivismo como construcionismo compartilham de uma mesma concepção de prática pedagógica: já que “aprender é construir” e não “acumular”, o processo de ensino e aprendizagem deve deslocar-se do eixo do professor para o aluno, o conteúdo não mais estaria restrito a fatos e conceitos, mas também a procedimentos e atitudes, reforçando assim o caráter significativo e utilitário para a vida do aluno. Ao docente cabe ações que facilitem a construção desse aprender, modo este que se acredita ser mais significativo para o aluno do que os conhecimentos que advir da experiência e sabedoria pedagógica docente

Em um contexto fragmentado e multicultural, sob a racionalidade neoliberal e da lógica algorítmica, Duarte (2005 p. 54) afirma que “os conteúdos escolares não podem

mais pretender a universalidade, devendo estar voltados para a cultura local e da comunidade totalmente mergulhados no dia-a-dia das crianças, dos pais e dos professores”. Esta citação não deixa dúvidas sobre como a autoridade pedagógica docente é percebida pela pedagogia construtivista (cujo construcionismo é signatário). Ou melhor, como ela é negada, já que o professor “construtivista” deve ter subtraído de sua formação os conteúdos e saberes sistematizados do conhecimento humano em prol do desenvolvimento de habilidades que o levem a gerar no aluno uma espécie de autonomia na construção da própria aprendizagem.

4.3.1 A metamorfose da autoridade pedagógica docente

A cosmovisão atual sobre a autoridade pedagógica docente é convergente às demandas da sociedade de mercado globalizado e altamente tecnológico, na qual o processo de ensino e aprendizagem também ganha adjetivos que caracterizam tal sociedade. Sendo assim, o processo educativo deve ser flexível, autônomo, ativo, colaborativo, comunicativo, coletivo. W. Bock exemplifica as transformações sofridas pela autoridade pedagógica docente em favor da postura “ativa” dos alunos:

O processo de aprendizagem é pensado de forma comportamental, cognitivo e construtivista; como um processamento e reprodução de informações; a clássica estrutura de sala de aula, ‘controlada de fora’ pela autoridade de um professor, deverá ser abandonada e substituída por um ‘autocontrole situacional’ do aluno sobre o processo de aprendizagem (BOCK, 2015, p.198).

De acordo com Andreas Gruschka (2009), sob tais condições, não são poucos os professores que se sentem como numa batalha já perdida. Eles não mais reconhecem a si mesmos e em suas tarefas naquilo que se transformou o processo de ensino e aprendizagem nas últimas décadas. Isto penetrou a resignação semântica de antigos conceitos: educação (*Erziehung*) atualmente é interpretada como o necessário combate a comportamentos desviantes, como incorporação geral de prontidão para o desempenho dos trabalhadores do capitalismo flexível, algo a ser operado com técnicas de gestão e motivação externa e de si mesmo.

Neste sentido, as condições sob as quais a formação (*Bildung*) pode florescer estão sendo minadas quase que sistematicamente, tanto na escola como na universidade. O que deve acontecer didaticamente não é mais decidido por professores com sua autoridade

prática, mas sim, e acima de tudo, pelos “vendedores e gerentes de produção” da retórica das competências, orientados externamente por uma suposta auto eficiência.

As propostas de aprendizagem construídas com base na racionalidade contemporânea de competência conformam a gestão de todas as etapas educativas ‘*a priori*’, ou seja, consideram o controle das atividades dos alunos e dos professores, em grande medida, sob a forma como serão geridos os conteúdos, o tempo e as estratégias de comunicação. As interações entre os agentes são possibilitadas, suportadas e, necessariamente, restringidas, pelos sistemas operacionais que, evidentemente, contém parâmetros pedagógicos, estéticos, éticos e políticos que estão além do controle e da responsabilidade daqueles que tradicionalmente comportavam a definição desses parâmetros: os professores.

Deste modo, ocorrem mudanças na natureza da atividade educativa docente que a esvaziam ainda mais em relação ao seu sentido. O professor se vê descolado do desejável reconhecimento social que lhe seria devido, e as decisões fundamentais já estão tomadas antes mesmo que a atividade seja pensada. O professor toma decisões didáticas como se fosse um gestor de atividades padronizadas numa corporação, contudo não tem mais contato com o produto daquilo que ele gere. Verifica-se, então, o aprofundamento daquela alienação que desde há muito caracterizava a sua atividade.

Se é assim, o docente é forçado a se adaptar às técnicas didáticas do momento, atuando como um “apresentador da informação mais atual”, quase como um *performer* que lança mão dos recursos audiovisuais digitais mais sedutores disponibilizados pelo mercado, a fim de assim garantir sua relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Sob tal reconfiguração, o professor, que era percebido como um “produtor”, autor, sujeito estruturador responsável pelos materiais, conteúdos e conhecimentos, criando consonâncias ou distorções do processo de ensino e aprendizagem frente às experimentações junto aos alunos, no modelo tecnológico digital de *software* atua como um “*performer*”, aquele que tem o trabalho de selecionar, reciclar e gerir os dados obtidos, se afastando de toda representatividade e significação, funcionando apenas como estímulo, como um facilitador que lança mão dos mais recentes e variados recursos tecnológicos de modo a incitar a adaptação à própria lógica do sistema ao qual deve também se adequar, se retirando do processo de responsabilização que caracteriza sua função.

As consequências são o declínio tendencial da narratividade conceitual que constituía a autoridade pedagógica do professor em direção à uma narratividade

performática e sensorial própria aos aparatos tecnodigitais. Estes absorvem a autoridade metamorfoseada via tecnologia algorítmica ao comportar uma narrativa ainda mais eficiente, do ponto de vista do sensório humano, e de acordo com a racionalidade contemporânea. Os aparatos tecnodigitais usados na educação não são produzidos para um simples consumo, mas sim para que sejam convertidos em estímulo, em fomento da lógica informática. Não há uma noção de organização do pensamento, mas sim de decifração de código e dados, de modo que estes sejam a referência do que deve ser ensinado e aprendido.

Vemos, portanto, que a inserção da lógica algorítmica em processos formais de ensino e aprendizagem também dá suporte para a ideia de “desestabilização” da percepção, que no limite, também contribui para a alteração dos processos educativos mediados pelo aparato, pois quanto mais conformado o sensório perceptivo na busca pelas sensações e não reflexão, mais difícil se torna a compreensão dos processos de mediação e da atuação docente enquanto aquela capaz de contribuir para refrear tamanho impacto no campo educacional.

A pedagogização das condições da vida associada ao atual estado de coisas significa uma exigência contínua de confiar na orientação dos outros, bem como em todos os novos aparatos que são criados e desenvolvidos para dar conta de todas as esferas da vida. É nesse cenário que o professor mais uma vez tem sua função identificada como ultrapassada e o seu cabedal de conhecimentos rompido na medida em que outro está sendo edificado. A característica docente que até então era a de ser referência do alunado, pois a ele cabia o domínio dos conceitos, das teorias, dos procedimentos, dos métodos, da bibliografia, das escolas ou tendências, agora é visto como alguém que necessita de auxílio, de apoio, de outros suportes que o legitimem. Aparentemente, a autoridade pedagógica docente nos termos citados acima passa a ser compreendida como “excessiva”, “tradicional”, “tediosa”, “limitada”, “contraproducente” ao processo de aprendizagem do aluno.

As tecnologias digitais informáticas transformaram os processos de comunicação e introduziram uma nova relação na quantidade de comunicação entre professor e aluno independente do tempo e do espaço. Se anteriormente, a comunicação se produzia em horários estabelecidos, com as redes de computadores conectados (e atualmente através de *smartphones*) é possível que uma interação se produza de forma síncrona (através de ferramentas/dispositivos presentes dentro dos programas de contato entre professores e

alunos, tais como *chat* ou videoconferência) e assíncrona (mediante fórum ou e-mail institucional).

Esto significa que cualquier alumno puede plantear una duda, enviar un trabajo, realizar una consulta a su docente desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo cual implicará una reformulación del papel docente del profesor. Como hemos dicho antes, el modelo de enseñanza a través de redes hace primar más el rol del profesor como un tutor del trabajo académico del alumno que como expositor de contenidos (AREA & ADELL, 2009, p. 397).

Assim como apontou o filósofo da comunicação V. Flusser a “escola do futuro” conduzirá alunos na reprodução do programa, tal qual no uso de plataformas digitais *online*, que já moldam o comportamento e fazem do professor um *performer* que serve como modelo, contudo não por sua sabedoria, experiência e conhecimento, mas por justamente, se alienar de si e reforçar a lógica algorítmica, de modo a ser um exemplo do manuseio e adaptação aos suportes tecnodigitais nos termos que expusemos.

Na medida em que os referenciais foram se espalhando o professor passou a ser caracterizado e demandado à tutorear e guiar o processo de aprendizagem do aluno. A função docente se converte metaforicamente em mais uma “janela”, dentre tantas outras⁶⁶, que o aluno pode acessar afim de buscar alguns caminhos pré-programados que auxiliem no processo de aprendizagem que deve ser aberto, flexível, com fontes atuais, variadas, claras, motivadoras, a partir sempre de uma metodologia ativa, interativa e colaborativa de trabalho coletivo. O docente deve, portanto, estar disponível para auxiliar o aluno, que é “autônomo” em seu processo de aprendizagem, no desenvolvimento adequado aos novos contextos e entornos sociais e tecnológicos.

Se é assim, a ideia de aluno neste contexto também se modifica, este passa a ser caracterizado enquanto um aprendiz e usuário, consumidor que acredita possuir autocontrole situacional sobre seu processo de aprendizagem. O relevante na aprendizagem é que “...el educando no debe desarrollar un aprendizaje mecánico en el que adquiera los conocimientos de forma receptiva, sino que debe ser un sujeto activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje” (AREA & ADELL, 2009, p.406).

O aluno/usuário deve desenvolver habilidades e competências que permitam interpretações e relações com aqueles materiais de modo mais eficiente, a fim de contribuir para “alimentar” e desenvolver tais aparatos. Temos aí uma noção de suporte

⁶⁶ O sentido dado a “janelas” neste caso diz respeito à linguagem informática que indica que o acesso às diferentes “páginas”, sites, e recursos na rede mundial de computadores, implica *clicks* em janelas distintas que aparecem no navegador em rede.

didático relacionado diretamente às TDICs quando se trata da relação aluno/usuário e os aparatos, mediados pelo docente. Como exemplo dos aparatos tecnológicos digitais presentes no processo de ensino e aprendizagem, temos a lousa digital, os projetores, *tablets*, *softwares* de aprendizagem, vídeoaulas, AVAs, ambientes de aprendizagem realizados por Inteligência Artificial⁶⁷ etc.

O cenário de atuação do professor é caracterizado pela capacidade destes aparatos armazenarem a informação de modo tal que não existe uma única sequência de acesso a ela mesma, senão que as distintas unidades ou segmentos de informação estão entrelaçados através de nós similares em uma rede, de navegação aberta, com sequências flexíveis de acesso a bases de dados, busca e construção de informação por parte do usuário, personalização do entorno ou interface de comunicação homem-máquina, individualização de serviços, comunidades e espaços de comunicação grupal virtual, etc.

Essa configuração do local de atuação docente comporta uma contradição que não é aparente, pois na pretensão de comunicar, compartilhar, construir a aprendizagem pelo uso de máquinas e programas acaba-se por não promover tais aspectos pelas relações sociais por si mesmas.

O educador não é mais o representante do conhecimento, mas se torna o mero apresentador de informação. O controle será transferido do conteúdo da transmissão e das aulas para os métodos da sua apropriação, pois o educador não consegue mais dirigir o uso informativo da Internet, caso ele não queira censurá-lo. Trata-se, portanto, de um passo significativo, principalmente, em termos do modo de apropriação das informações pelos estudantes, e do deslocamento dos conteúdos para a forma metódica. Dessa maneira, tanto os educadores quanto os estudantes perdem a responsabilidade do que será tematizado na escola. As mídias novas não só não revolucionam o uso das mídias, mas modificam também a ordem da transmissão (BOCK, 2009, p.157).

Em convergência com a reflexão de Bock sobre a modificação da ordem de transmissão do conhecimento para o controle e eficiência metódica dos mesmos, Andreas Gruschka em seu artigo *Adeus Pedagogia!?*, reflete sobre a construção das propostas educacionais no contemporâneo e constata que os promotores do novo currículo, seus

⁶⁷ Como exemplo de sistemas de tutoria inteligente temos *Third Space Learning*, *Carnegie Learning*, *Midspark*, *NVDA Deep Learning*. Entre as iniciativas bem-sucedidas estão a adoção de plataformas personalizadas para cada aluno na *Altschool* no Vale do Silício, na Califórnia, o projeto *Minerva* de cursos de graduação que modificam o conceito de sala de aula e, no Brasil, as plataformas de aprendizagem inteligente *LIT* e *Geekie*. Para mais dados e reflexões sobre os sistemas de tutoria digital inteligentes e a “vaporização da sala de aula” sugerimos a leitura da tese de doutorado de Luís Fernando A. de Arruda Campos (2018) intitulada “Inteligência Artificial e instrumentalização digital no ensino: a semiformação na era da automatização computacional”.

autores e mediadores não são necessariamente pedagogos. Eles são empresários da educação, *designers* de plataformas, treinadores de competências. Suas ferramentas não são mais diretamente ligadas ao público-alvo e aos conteúdos, mas sim prometem um ‘abre-te Sésamo’ para disponibilidade de métodos e mecanismos que realizam tais processos. Professores ou educadores são conhecidos por eles apenas como facilitadores de aprendizagem e como aqueles que preparam os ambientes nos quais se aprende, como se fossem os *paisagistas da educação*.

Os formatos e aplicações das propostas educacionais atrelados à lógica da tecnologia algorítmica deixam claro que os meios e métodos têm uma função pedagógica diferente daquela de levar os alunos à maturidade (*Mündigkeit*) e discernimento. Eles pensam seu público-alvo, em primeira linha, como consumidores de algo; os quais não necessitam elaborar por si mesmos, mas sim algo que se tem pronto como resultado e do qual se possa facilmente tirar proveito. O que esses meios e métodos fornecem em sua mediação é, sobretudo, eles mesmos, como se a sua simples oferta de uso já fosse a mediação pedagógica eficiente.

Radicalmente pode-se antecipar que qualquer formação (*Bildung*) mais abrangente tornou-se obsoleta no momento em que se alcança tal competência midiática: porque se ocupar com um conhecimento ‘morto’ ou mesmo ‘lento’ se todas as informações estão disponíveis na rede? Para que serve ainda a compreensão individual de algo, quando tudo pode ser apropriado ao apertar um botão?” (GRUSCHKA, 2015, p. 277).

Conceitos como o de formação (*Bildung*), que liga as pessoas com a continuidade de sua história, as preparando para as tarefas do futuro, são considerados como desatualizados, sem interesse, inúteis, os quais nem mesmo agregam valor de distinção. Esse discurso comporta um interesse comercial que corresponde à racionalidade hodierna que tem a informação como principal mercadoria, que abre postos de trabalhos que antes não existiam, que demanda habilidades e competências informáticas para o desenvolvimento de um mercado aberto para além das fronteiras nacionais, fazendo com que os custos das mercadorias sejam menores e se tornando, portanto, um setor estratégico e muito rentável.

Nesse sentido, as empresas e as administrações públicas são conscientes de que sem uma formação voltada para essa lógica mercadológica e informática não há possibilidades de competitividade e lucro.

Sin una economía capitalista defensora del mercado libre a escala planetaria, sin una sociedad de consumo en masa de bienes y productos culturales, sin la hegemonía política de la cultura occidental,

difícilmente las tecnologías digitales hubieran tenido el avance y desarrollo fulgurante producido en estos últimos años. Y vice-versa, sin la presencia de las redes telemáticas, ni de los medios de comunicación sociales, o de los ordenadores personales, probablemente el fenómeno de la globalización política, cultural y económica no sería una realidad tal como la conocemos en el presente (AREA & ADELL, 2009, p.415).

A educação, por essas razões se converte em um elemento fundamental para o desenvolvimento da economia tecnológica digital, pois sem o capital humano qualificado para o trabalho e para o consumo essa economia digital não se sustenta. Contudo, para que tais aspectos sejam reforçados vivemos uma ruptura frente aos modos e formas culturais, laborais e comunicativas que até então eram nossa referência.

Como consequência o desafio educativo consiste em formar e qualificar professores e alunos como usuários/consumidores/produtores da informação, os quais sejam capazes de desenvolver habilidades e competências que os permitam distinguir o relevante do supérfluo na avalanche de informação que estamos cotidianamente submersos. Exige-se que os processos educativos sejam inovadores não apenas no uso de tecnologias, mas também em suas concepções e práticas pedagógicas, o que significa alterar os modelos de ensino e aprendizagem de modo global: mudanças no papel do professor, mudanças do processo e atividades de aprendizagem, mudanças nas formas de organizar a sala de aula, revisar e estender a formação à luz das novas exigências sociolaborais impulsionadas pelas TDICs.

Temos aí uma orientação para o uso das tecnologias digitais como materiais do intercâmbio de informação e comunicação configurando uma determinada forma de socialização cultural. Tal qual como as técnicas iniciais de montagem promoviam uma sensação de transparência em relação aos recursos técnicos de produção e reprodução quando o filme era exibido nos cinemas, a proposta de que os aparatos tecnológicos sejam incorporados de modo a que sejam imperceptíveis, realizando sua “remediação permanente” é uma das finalidades dos computadores (suporte tecnodigital)

Los autores parten de los siguientes presupuestos: por una parte, el fin último de los medios es transferir experiencias sensitivas de una persona a otra. Por otra, que nuestra cultura quiere multiplicar sus medios y al mismo tiempo borrar los trazos de la mediación: idealmente quiere borrar sus medios en el acto de su multiplicación. Así una pintura del siglo XVII, una fotografía, y un sistema informático de realidad virtual son diferentes en muchos sentidos, pero todos ellos tienen como fin la inmediatez lograda a base de ignorar o negar la presencia del medio en el acto mismo de la mediación. Todos ellos tienen como objeto poner el espectador en el espacio donde están los objetos. El pintor ilusionista emplea la perspectiva lineal, mientras que el

especialista en gráficos por ordenador, matematiza la perspectiva lineal y crea modelos de sombras e iluminación. (...) En este sentido cada nuevo medio promete la reforma de su predecesor ofreciendo más inmediatez o auténtica experiencia (FRAU, 2015, p. 123).

Questionamos justamente esse simulacro que acaba por se evidenciar a partir do que expomos até aqui. Há diferença, portanto, entre ensinar os alunos a usar o computador e transmitir informações por ele. No primeiro caso, transmite-se cultura, no segundo, a cultura é filtrada pela racionalidade do meio técnico.

Uma expressão dessa adaptação irrefletida e automática da “softwarização” e da remediação permanente, se dá quando o aparato tecnológico informático se torna o centro das atenções na relação pedagógica professor-aluno. Ora o docente é representado pelos *softwares* educacionais em tarefas que podem ser consideradas repetitivas, e assim, ele se ausenta da relação, ora o professor, conceituado como “facilitador”, não se assume como fonte de saber, pois essa está embutida na linguagem algorítmica que é conduzida pelos comandos do próprio aluno que a dirige, pelos seus próprios limites, a um determinado tipo de produto: o raciocínio lógico formal, que, enquanto conteúdo, se transforma na própria fonte do saber.

Não questionar essa racionalidade presente na educação é agir em favor de sua conservação. Dito de outro modo, ao supor a lógica algorítmica como condutora do irrefreável progresso educativo temos aí uma compreensão do real reduzido à sua lógica, perdendo a sua significação enquanto construção humana e, portanto, histórica. O tratamento lógico-matemático das informações ganha a aparência de neutralidade, que acaba por denotar a imparcialidade de suas transmissões. A questão é como superar uma tecnologia que traz de forma imanente a lógica de dominação da ordem que a criou. Essa lógica, no caso dos *softwares* que a conformam, se atrela à razão instrumental, reduzindo o entendimento do mundo às suas categorias matematizantes abstratas, modulares, codificáveis, representando, deste modo, uma “racionalidade tecnológica [que] auxilia no encobrimento das contradições sociais que ela almeja superar” (CROCHIK, 1998, p. 150).

A realidade transformada em códigos computacionais não representa, necessariamente, uma alteração do pensamento, mas sim alterações na expressão deste, cujas ferramentas estão delimitadas pela manifestação programável do *software* que permite a edição do material pensado. A ideia dos suportes tecnodigitais apoiados nas mais diversas ferramentas que permitem as mais notáveis construções e criações não

retira do aparato a lógica a qual está subsumido. Ou seja, há um nível de reflexão sobre o uso dos aparatos tecnológicos informáticos na educação que não leva em consideração a dialética entre as forças produtivas e o pensamento, entre libertação e dominação.

Essa ruptura pode, no limite, significar mais misticismo e nublamento. Sob os ditames de uma sociedade cada vez mais enviscada numa lógica de gestão, produção e administração de corpos e mentes, que despolitiza as tecnologias e apenas promove uma cega aderência, vemos um novo léxico sendo edificado. Nestas algumas palavras mudam de significado ou desaparecem. A noção de autoridade é exemplar nesse último sentido. Este agora ganha um novo adjetivo: “autoridade tecnológica”.

A noção de autoridade, inicialmente identificada na relação hierárquica de reconhecimento mútuo e de compreensão de posição entre os agentes pertencentes a relação, na Modernidade se torna retórica e relacionada muito mais com a força e a persuasão, perpassando diferentes eixos de justificação: como razão, como modelo econômico, como modelo de sociedade e até mesmo como expressão da individualidade. No contemporâneo, tendencialmente, vemos que a autoridade passa a ser expressa pelos mais avançados aparatos tecnológicos digitais que capturam, analisam, decidem, conformam e programam os mais diversos âmbitos da vida, sobre cuja expressão dialética ocultada pelos próprios mecanismos constituintes dos aparatos camuflam as mediações que as determinam.

Compreendemos tal obliteração da reflexão dialética em relação aos avanços da lógica algorítmica no campo da educação ao constatarmos o estímulo e criação de cenários e metodologias flexíveis e adaptáveis conforme os padrões de interação entre alunos e aparatos, de modo a gerar, a partir da inteligência algorítmica de *softwares* educacionais tais como plataformas de aprendizagem *online*, o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que podem ocorrer à qualquer tempo e espaço, desde que conectados à rede, de modo a ocultar as pretensões da onipotência tecnológica em relação às potencialidades do humano sem a mediação das interfaces com os suportes tecnodigitais.

Campos (2018) desvela tal ocultamento quando afirma que:

... o processo de ensino e aprendizagem virtual não se prende mais a salas de aula físicas com localidades fixas, adequando-se perfeitamente ao processo de flexibilização já em pleno funcionamento na economia neoliberal. O professor, nesses contextos, se transforma em auxiliar técnico – “funcionário” – que, como membro colaborativo de uma equipe de especialistas ou curadores, contribui para que o aluno aprenda

a se adaptar da melhor forma possível às tecnologias de ensino (2018, p. 194-195).

Ao contribuir para uma quase simbiose entre homem e tecnologia algorítmica, o professor que agora deve promover a identificação dos alunos para com os sistemas operacionais de modo a assim adaptá-los aos ditames vigentes, acaba também por se identificar com esses mesmos sistemas e lógicas de adaptação. No limite, o docente acaba por ter sua atuação comparada ao processamento de dados realizado pelos aparatos. A autoridade pedagógica docente é subsumida à gestão de dados e informações para a manutenção e aperfeiçoamento dos sistemas de aprendizagem.

Nesse sentido, dado que somos humanos, nossa angustiante condição de finitude não corresponde de modo imediato à potência crescente das máquinas, ainda mais em sua configuração algorítmica. Contudo, a crescente identificação para com os processos tecnológicos, ou melhor, algorítmicos, conforma nossas ações de modo a termos sua eficiência como modelo a ser alcançado e reproduzido. O alemão Günther Anders nos anos 1970 cunhou a expressão “vergonha prometeica” para designar o fenômeno de que os homens crescentemente sentem sua própria constituição como insuficiente diante daquilo que as máquinas, criadas por eles, são capazes de realizar e por conta deste aspecto, acabam por assemelharem-se às próprias criações e suas formatações. C. Türcke (2010, p.47) nos ajuda nesta exposição:

O homem como criador de coisas – daí a figura mitológica de Prometeu – é de tal forma relegado à sombra por suas criações, que se envergonha e começa a assemelhar-se a seus próprios produtos: viver de acordo com o relógio, trabalhar no ritmo das máquinas, ligar e desligar suas funções vitais.

Se é assim, a atuação docente a fim de ainda possuir alguma relevância no processo de ensino e aprendizagem acaba por se assemelhar à lógica de análise e gestão de dados que modela os *softwares* aos quais sua atuação profissional está submetida. Esta é a mutação da noção de autoridade pedagógica docente a qual identificamos seu estágio mais recente. A autoridade pedagógica docente acaba por corresponder à racionalidade contemporânea no sentido de ensinar, não necessariamente os conhecimentos universais sistematizados, mas sim o *modus operandi* da lógica algorítmica que mantém e aprimora o sistema onipresente que nos domina.

A autoridade pedagógica docente se metamorfoseou em autoridade tecnológica. Os avanços tecnodigitais aliados à racionalidade neoliberal e às teorias pedagógicas construtivistas fazem com que, tendencialmente, a lógica da tecnologia informática se

torne muito mais eficaz do que o próprio professor, principalmente quando se trata de exortar os alunos a se ajustarem ao aprendizado dos aparatos digitais. A presença de tais aparatos tecnodigitais nos processos de aprendizagem cumpre muito bem a função de disciplinar não só os alunos, como também os professores, na representação de papéis que conduzem à assimilação e à heteronomia em relação às determinações subjacentes à própria racionalidade instrumental tecnológica.

É exatamente a influência tão radical da racionalidade neoliberal e da lógica algorítmica sob as determinações da racionalidade hodierna e também sobre a nossa subjetividade que se justifica o esforço em produzir conhecimentos objetivos acerca dos novos suportes de mediação desses processos. Investigações teóricas e empíricas envolvendo tais características (no sentido em que aplicamos até agora) tornam-se tanto mais necessárias quanto mais as novas mídias fazem-se presentes em nossas atividades, afetando nossa experiência.

Em outras palavras: sob o ponto de vista adotado, afirmar que existe diferença entre sujeito e objeto não significa ignorar a dialética de sua determinação mútua (ADORNO, 2009). Pelo contrário: “é exatamente a necessidade de melhor compreender as contingências desta determinação que conduz a busca pelas características imanentes dos objetos envolvidos nas novas formas de mediação”.

Sendo assim, uma preocupação importante durante o desenvolvimento desta pesquisa consistiu na elaboração de um método que não perdesse de vista uma redução do fenômeno aos seus elementos subjetivos. E por esse motivo, baseado nas reflexões da Teoria Crítica da Sociedade, em especial nos estudos empíricos de Adorno, temos a sua insistência na necessidade de diferenciar sujeito e objeto, recorrendo à via dialética da experiência a fim de evitar determinismos positivistas.

Preservar a tensão dialética entre o conceito e o experimentado tem, outrossim, o importante propósito de permitir a apreensão das contradições entranhadas no próprio objeto. E foi a partir desses critérios que seguimos nos capítulos finais com os princípios e procedimentos da Hermenêutica Objetiva na abordagem dos casos Moodle de modo a cumprir com uma reflexão que respeite os encaminhamentos dialéticos da pesquisa, no sentido de auferir a metamorfose da autoridade pedagógica docente que tendencialmente sofre um deslocamento em seu sentido pedagógico e assim contribui para a manutenção da dissimulação das contradições que engendra.

PARTE 2

5. METODOLOGIA: A HERMENÊUTICA OBJETIVA E O SENTIDO LATENTE DOS CASOS

"Apenas na contradição entre o ser e o pretender ser é que a essência se permite conhecer" (ADORNO, 2009, p.114)

As metamorfoses sofridas pela noção de autoridade foram apresentadas de modo substancial na investigação bibliográfica realizada até aqui. Contudo, como indicado ao final do capítulo anterior, apresentamos agora análises empíricas de cunho dialético e imanente, da expressão da metamorfose mais recente da noção de autoridade pedagógica docente no contemporâneo, em especial seu deslocamento para os aparatos tecnodigitais, manifestação da lógica algorítmica.

De modo claro, realizamos um procedimento de pesquisa sociológica empírica. A empiria, neste estudo, consiste na análise de um *corpus* documental que organiza a expressão mais recente da autoridade pedagógica docente subsumida à autoridade tecnológica do algoritmo, no campo da educação. A seleção dos materiais analisados (enquanto textos que fornecem materialidade ao objeto) é a expressão protocolada de uma interação social que sintetiza as interações pedagógicas subjacentes à noção de autoridade.

Deste modo, os materiais analisados enquanto casos são compostos pelas diretrizes oficiais da Filosofia e da Pedagogia Moodle (que normatizam e regulam o objeto), assim como as Atividades e Recursos Moodle (ferramentas de ensino e aprendizagem) e uma peça publicitária, uma vídeo-propaganda que pode ser acessada no *link* que segue: <<https://www.youtube.com/watch?v=3ORsUGVNxGs>>. Todos esses materiais sintetizam as características do objeto em causa: a plataforma de aprendizagem *online* Moodle enquanto expressão manifesta da lógica da tecnologia algorítmica como último elo da noção de autoridade no contemporâneo.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle⁶⁸ se justifica como exemplar, pois para além da atuação profissional da pesquisadora na plataforma Moodle, este *software*

⁶⁸ Moodle é uma plataforma de aprendizagem *online* desenvolvida pelo professor australiano Martin Dougiamas no início da década de 1990. Seu nome corresponde à sigla em inglês: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.

de código livre (“*open source*”⁶⁹) é relevante enquanto expressão da racionalidade tecnológica contemporânea incorporada ao campo educacional, de modo a corresponder à lógica do *software* educacional que, ao simular processos de ensino e aprendizagem, confirma as práticas pedagógicas tidas como as mais atuais no cenário educativo.

Neste sentido, as características da plataforma Moodle evidenciadas em sua Filosofia, Pedagogia, Recursos e Atividades e campanha publicitária comportam uma estrutura de sentido que serve à análise sociológica por meio de um procedimento hermenêutico, que visa à reconstrução lógica da estrutura latente de sentido de cada caso, de modo a compor o sentido geral atribuído pela plataforma à autoridade pedagógica docente.

É importante ressaltar que não se trata de conceber um efeito direto de causalidade ou de pretender captar a intencionalidade subjetiva que subjaz à ação social, mas de verificar as ações que de fato se efetivam por meio de sua sequencialidade, de modo a apreender sua estrutura de sentido latente.

A partir da compreensão desse sentido, é possível revelar as interpretações gerais das teorias pedagógicas mais recentes em relação à noção de autoridade pedagógica docente, assim com desvelar as contradições subjacentes à incorporação das TDIC no campo educacional e compreender o modo como tais aspectos foram elaborados na constituição de uma estrutura de sentido que corresponde ao mais recente estágio da metamorfose que a autoridade expressa na atualidade.

Sendo assim, a análise dos casos estudados buscou tratar, com algumas poucas variações, da seguinte questão norteadora: Qual é o sentido geral atribuído pela plataforma de aprendizagem *online* Moodle à autoridade pedagógica docente?

É relevante destacar, na esteira do pensamento de Adorno, o método de investigação. Segundo o frankfurtiano, em seu curso denominado *Introdução à Sociologia*, temos que “o decisivo é não dispor o método de modo absoluto em oposição ao seu assunto, mas sim situá-lo em uma relação viva com esse objeto e desenvolvê-lo tanto quanto possível a partir desse objeto” (ADORNO, 2008, p. 184). Em síntese, a decisão entre metodologias qualitativas ou quantitativas deve estar mais direcionada pelo interesse e características do campo e do tema da pesquisa do que por preferências

⁶⁹ O programa de código aberto, em termos sucintos, é aquele no qual o usuário pode modificar o código, de acordo com o que deseja usar. Porém, o desenvolvedor original do programa determina as condições de uso e de distribuição. Por exigir mais conhecimentos técnicos, os códigos abertos são geralmente manipulados por programadores.

metodológicas anteriores. Dito de outro modo, a metodologia da pesquisa deve respeitar de modo coerente o problema a ser investigado, não com formulações pré-concebidas. A este respeito é pertinente delinear alguns aspectos concernentes ao método de pesquisa e sua concepção teórica.

5.1 Princípios e procedimentos da Hermenêutica Objetiva

Com base na concepção dialética materialista, os pressupostos teóricos da hermenêutica objetiva, método interpretativo que supõe a apreensão do sentido interno e do desvelamento das contradições imanentes ao objeto em questão, implica numa variante da pesquisa social qualitativa desenvolvida por Ulrich Oevermann (WERNET⁷⁰, 2009). Trata-se de uma orientação metodológica consubstanciada pela ideia adorniana segundo a qual: “apenas na contradição entre o ser e o pretender ser é que a essência se permite conhecer” (ADORNO, 2009, p. 114). Noutras palavras: não se trata de inferir teoricamente aspectos exteriores ao objeto, mas de proceder sistematicamente buscando revelar a sua estrutura de sentido, a qual por sua vez expressa e sintetiza as características mais gerais da sociedade em que o próprio objeto está inserido.

Desenvolvida nos anos 1970 por Ulrich Oevermann, a hermenêutica objetiva desempenhou, juntamente com o método da entrevista narrativa, papel crucial no desenvolvimento da pesquisa qualitativa alemã, uma vez que ambos constituem contribuições originais e de grande repercussão sobre os debates metodológicos, consolidando-se nos anos 1980 (FLICK, 2009, p. 26) até se tornar, nos países de língua alemã, “uma das mais proeminentes abordagens de pesquisa social qualitativa” (REICHERTZ, 2008, p. 516).

O conceito de hermenêutica objetiva demarca uma complexa concepção teórica, metodológica, cuja pretensão é de ser um método de pesquisa fundamental de *qualquer* pesquisa social, pois consiste em um procedimento que primeiramente capta e fixa as respectivas ações sociais em um texto e então as interpreta, tendo em vista as estruturas de sentido latente geradas no transcorrer dessas ações. Conforme explica Flick (2009, p.311)

A hermenêutica objetiva foi originalmente concebida para a análise das interações naturais (por exemplo, conversas em família). No entanto, desde sua concepção, essa abordagem vem sendo aplicada para a

⁷⁰ Contamos com o apoio do Prof. Drº João Mauro Gomes Vieira de Carvalho na tradução dos trechos da obra de Andreas Wernet (*Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik.*).

análise de todo tipo de documento, incluindo, até mesmo, obras de arte e fotografias. [...] A extensão geral do domínio de objetos (possíveis) de investigação que utilizam a hermenêutica objetiva manifesta-se no fato de que os autores compreendem o “mundo como texto”.

A ideia de “mundo como texto” é pertinente porque qualquer relação social seria passível de se deixar apreender na forma de texto, tendo a sequencialidade como dimensão metodológica fundamental que possibilitaria que o método se adequasse às mais variadas situações. Isto é, “uma metodologia em princípio adequada a todos os campos de pesquisa, questões de pesquisa e tipos de dado”, tendo, ao longo dos anos, abarcado “quase a totalidade dos tópicos sociológicos: família, direito, religião, profissões, organizações, arte, etc.” (MAIWALD, 2005, s/p).

A objetividade do método estaria garantida pela possibilidade de registrar qualquer tipo de interação social e posteriormente proceder em uma análise sequencial do que foi registrado. O registro, concebido como um caso, comportaria uma dimensão objetiva em que se manifesta a estrutura de sentido latente das ações sociais ali captadas. Como explica Reichertz (2008, p.514, grifo do original):

Para isso se procede a princípio apenas na “reconstrução das estruturas de significado *objetivas*” dos textos: o que os produtores do texto pensavam, desejavam, esperavam, idealizavam, ou quais intenções subjetivas eles tinham sobre a elaboração de seu texto, era e é irrelevante para a hermenêutica objetiva. Apenas o que conta é a estrutura de sentido objetiva do texto em uma determinada comunidade linguística e interativa.

Há uma distinção que o método opera entre o significado subjetivo e o significado objetivo: os sujeitos envolvidos em uma interação podem ter concepções diversas sobre as ações sociais que se desdobram, atribuindo valores subjetivos a elas, de modo que essas ações comportam significados subjetivos para cada sujeito implicado na interação; esses significados subjetivos se distinguem qualitativamente dos significados objetivos que as ações comportam ao se efetivar no interior de uma estrutura de interação, compondo a estrutura de significado objetiva que se manifesta no registro da interação e a partir da qual se depreende a estrutura de sentido latente das ações. Em síntese, nas palavras de Oevermann (*apud* Flick, 2009, p.73, grifos do original):

Com base em regras, que podem ser reconstruídas, os textos de interação constituem as *estruturas de significado objetivo*, as quais representam as *estruturas latentes* de sentido da própria interação. Essas estruturas de significado objetivo de textos de interação, em geral protótipos das estruturas sociais objetivas, são a realidade (e existem) analiticamente (mesmo se não empiricamente) independente da representação intencional concreta dos significados da interação por parte dos sujeitos que participam da interação.

Temos, portanto, que as regras são estruturais, e que por meio da reconstrução de cada caso, é possível compreender o sentido objetivo da ação. De modo sintético Flick (2009, p. 312-313) explica o procedimento:

Na hermenêutica objetiva, as análises precisam ser “estritamente sequenciais”, ou seja, devem seguir o curso temporal dos eventos ou do texto, na condução da interpretação. Devem ser conduzidas por grupos de analistas que trabalhem no mesmo texto. Em primeiro lugar, os membros destes grupos determinam qual é o caso a ser analisado e em que nível este deve ser situado, podendo ser definido como um enunciado ou atividade de uma pessoa concreta, ou de alguém que desempenha um determinado papel em um contexto institucional, ou de um membro da espécie humana. A essa definição, segue uma *análise preliminar* sequencial, que tem por objetivo analisar os contextos externos nos quais um enunciado está incorporado a fim de considerar a influência desses contextos. O foco dessa análise preliminar está, sobretudo, em considerações quanto à natureza do problema concreto de ação para o qual a ação ou as interações estudadas oferecem uma solução. Em primeiro lugar elaboram-se as hipóteses da estrutura do caso, que são falsificadas em etapas posteriores, e a estrutura preliminar do texto e do caso. [...]

A etapa central diz respeito à *análise refinada* sequencial [...]. Aqui, a análise dos significados subjetivos dos enunciados e das ações desempenha um papel de menor importância. O interesse concentra-se nas estruturas das interações [...] – por exemplo, examina-se se as formas de comunicação constatadas no texto também ocorrem repetidamente como formas gerais (ou sejam, figuras comunicativas) e também em outras situações. Tais figuras e estruturas são tratadas como hipóteses e testadas, gradualmente, em relação a outros materiais, e possivelmente falsificadas.

Segundo Schneider [...], a elaboração de estruturas gerais a partir de protocolos de interação pode ser demonstrada, nas seguintes etapas do procedimento da análise refinada sequencial. Primeiramente, reconstrói-se o significado objetivo da primeira interação (ou seja, sem levar em conta as condições contextuais concretas). Logo, o grupo de pesquisa narra histórias sobre tantas situações contrastantes quanto o enunciado for capaz de aceitar de forma coerente. Na etapa seguinte, comparam-se as características estruturais gerais com as condições contextuais concretas nas quais o enunciado analisado ocorreu. O significado de uma ação pode ser reconstruído por meio da interação de contextos possíveis nos quais ela possa ter ocorrido e do contexto concreto no qual de fato ocorreu. Em experimentos do pensamento, os intérpretes analisam as implicações do enunciado examinado primeiramente de acordo com a interação seguinte. Essa etapa assinala a possibilidade da transparência de contraste para especificar o próximo enunciado que *realmente* ocorreu. Ao eliminarem-se cada vez mais essas alternativas encontradas no andamento da interação, a estrutura do caso manifesta-se gradualmente, sendo, ao final, generalizada ao ser testada em relação a outros casos.

Esses procedimentos são definidos de acordo com as estratégias de abordagem e procedimento adotadas no contexto de cada pesquisa. Como explica Reichertz (2008, p.

516) “não existe um procedimento de interpretação textual hermenêutico-objetivo”, mas “uma certa compreensão básica comum, que se diferencia caso a caso, que em parte resulta em variantes determinadas”. Reichertz (2008, p. 517) identifica então “três variantes da interpretação textual, ou melhor: três formas de *representação* da própria práxis de pesquisa”, quais sejam:

1. A *análise refinada* de um texto em oito níveis distintos, a partir do qual se expõe de antemão o conhecimento oriundo do contexto externo e a pragmática de um tipo de interação, levando-os em consideração na análise.
2. A *análise sequencial* de um registro de interação, passo a passo, sem expor de antemão observações do contexto interno ou externo: esta é a variante mais pretensiosa da hermenêutica objetiva, pois se orienta estritamente pelas premissas metodológicas de sua concepção total.
3. A minuciosa *interpretação dos dados sociais objetivos* implicados na interação, antes de trazer à mão o texto a ser interpretado. Esta variante aplica os fundamentos de uma teoria da interpretação hermenêutica de modo bastante flexível e os conduz em um sentido francamente metafórico.

Embora a primeira forma seja a mais utilizada e a terceira seja a mais econômica, optou-se por utilizar nesta pesquisa a segunda forma, uma vez que ela “constitui o núcleo real da hermenêutica objetiva”, por meio do qual “textos são detalhados passo a passo e interpretados sem o emprego de conhecimento sobre o caso”⁷¹ (REICHERTZ, 2008, p. 517). Trata-se de analisar cada texto como um caso à parte, reconstruindo seu sentido objetivo, de acordo com a lógica de pesquisa subjacente à hermenêutica objetiva. Como explica Reichertz (2008, p.517-518):

Geralmente a hermenêutica objetiva dedica-se apenas à análise de casos singulares. [...] A validade da análise se deduz sobretudo a partir da aplicação correta da arte da hermenêutica. Com isso, a separação de “lógica da descoberta” e “lógica da verificação” (Reichenbach; Popper) é expressamente revogada: “verdade” resulta do processo de descoberta, que faz “a própria coisa falar” por meio do tratamento correto do texto.

A singularidade do caso é que “fala”, conforme se expressa por meio do objeto a ser desvelado. Não se trata, portanto, de inferir conhecimentos a partir do contexto externo, por meio, por exemplo, da aplicação de categorias pré-concebidas de elaborações

⁷¹ Em nossas análises contamos com a colaboração voluntária de alguns participantes do GEP “Teoria Crítica: Tecnologia, Cultura e Educação” (CNPq). Em especial, contamos com a colaboração do professor visitante Andreas Gruschka titular do Instituto de Educação da Universidade Johann Wolfgang Goethe, Frankfurt, Alemanha que nos orientou nos princípios e procedimentos da hermenêutica objetiva, assim como contamos com a colaboração intensa do colega de grupo o Prof. Drº João Mauro Gomes Vieira de Carvalho que subsidiou a compreensão teórica do método aplicado, traduzindo textos do alemão para o português, assim como nos apoiando na compreensão nas análises empíricas dos casos escolhidos.

teóricas prévias. Trata-se, ao contrário, de entender o caso em sua singularidade, para apenas em um momento posterior proceder em uma elaboração teórica mais geral. Também essa relação entre singular e universal é compreendida pelo método:

A partir das declarações individuais (reconstrução da estrutura do caso singular) a hermenêutica objetiva alcança as declarações universais (generalização da estrutura) por meio do princípio de falsificação; reconstrução da estrutura e generalização da estrutura são concebidas como polos extremos de um processo de pesquisa dirigido, no qual os resultados de várias reconstruções de estruturas de casos singulares se condensam em uma estrutura geral. Uma estrutura de caso reconstruída pode ser utilizada como falsificação heurística para a interpretação de vários casos. O argumento consiste no seguinte: por meio das etapas da análise do texto será reconstruída a estrutura que se encontra no texto examinado. Essa descrição deve ser tão precisa e detalhada quanto possível. Se um ponto se deixa descobrir por meio da análise do texto, o qual contradiz a descrição estrutural previamente exposta, considera-se a hipótese falseada.

O objetivo da generalização da estrutura é sempre a simultânea descoberta e descrição do ordenamento estrutural universal e singular, assim chamadas regras geradoras, que – proclama Oevermann [...] – teriam um status comparável ao de uma lei natural ou de fatos naturais. Com a ajuda desse conhecimento positivo sobre os casos gerais e particulares deveria se poder formular prognósticos sensíveis para o futuro de um sistema de ação. Todavia não seja possível fazer afirmações exatas, deterministas, mas antes indicações sobre as possibilidades de transformação (REICHERTZ, 2008, p. 518).

Até aqui esclarecemos que o método trata de uma análise sequencial que procura reconstruir a estrutura de sentido latente de dado objeto, de acordo com regras cuja aplicação garantiria o controle de objetividade e correção da análise, para posteriormente operar uma generalização da estrutura. Wernet (2009, p.21) elenca cinco princípios da hermenêutica objetiva:

1. Liberdade (ou ausência) de contexto (algo como uma “ingenuidade encenada”);
2. Literalidade;
3. Sequencialidade;
4. Extensividade (que privilegia uma análise qualitativa);
5. Parcimônia.

Os cinco princípios devem ser explicados sinteticamente para que se compreenda os procedimentos analíticos do método.

Liberdade de contexto implica que a análise deve ser feita de modo independente do contexto externo em que transcorre a ação analisada, atendo-se ao que foi registrado no texto a ser interpretado. Trata-se de um modo de garantir a objetividade na

interpretação do conteúdo do texto, evitando inferências externas. Wernet (2009, p. 21-23) explica que não se trata de ignorar a importância do contexto na explicação de um texto, mas de fazer uma análise prévia do conteúdo do texto em si, evitando uma explicação que articule texto e contexto desde o início.

Liberdade de contexto *não* significa que a circunstância de uma ação não seja importante para o significado dessa ação. Como veremos, a operação de inclusão do contexto desempenha papel central. No entanto, essa é a perspectiva da hermenêutica objetiva, essa operação ocorre somente depois da interpretação livre de contexto. A contextualização é a *organização sistemática posterior* da explicação de significado livre de contexto. Só que nessa ordenação posterior as duas dimensões serão analiticamente independentes (WERNET, 2009, p. 21-22).

Para garantir que a inferência externa não ocorra, opera-se por meio da construção de “experimentos mentais”, como contar histórias ou substituir palavras, a partir da qual se constroem contextos possíveis para a ação por meio de um procedimento intelectual e imaginativo, em relação aos quais o material observado pareça adequado. Trata-se, pois, da construção de contextos hipotéticos para a explicação da estrutura interna do objeto. É possível, em um momento posterior, contrastar o contexto hipotético (interno) e o contexto efetivo (externo), de modo a melhor explicitar a singularidade do caso. Em síntese, nas palavras de Wernet (2009, p.23):

A liberdade de contexto serve-se de uma atitude em relação ao texto, que em um primeiro e provisório passo da interpretação dedica-se ao texto com uma “ingenuidade encenada”. Deve-se ter clareza de que esta é uma operação provisória. Também se deve ter clareza de que a interpretação livre de contexto exclui nosso conhecimento prévio de forma muito específica. De modo que nosso conhecimento excluído sobre um caso concreto em questão não deve ser utilizado pela interpretação livre de contexto. A “ingenuidade encenada” refere-se então somente a um exame do objeto interpretado. A liberdade de contexto da interpretação procura de modo intencional ocultar metodicamente o conhecimento sobre aquele objeto que se encontra sob foco de interesse. Na lógica de pesquisa, trata-se de evitar a circularidade. Quando a interpretação se nutre e depende de uma compreensão prévia, ela se coloca sob seu arbítrio. Trata-se de evitar essa arbitrariedade. A partir dessa perspectiva, o sentido da interpretação livre de contexto consiste em resguardar a independência contra preconceitos não científicos anteriormente adquiridas.

O princípio da *literalidade* também está relacionado com o controle de objetividade na interpretação do texto. Diz respeito sobretudo à abordagem do texto como expressão da realidade, que consiste na afirmação de que “a reconstrução de significado não deve ignorar o texto efetivamente articulado em sua forma de apresentação

protocolada, também e precisamente quando aparecem contradições inerentes ao texto” (WERNET, 2009, p. 23).

Wernet explica o trato com as contradições internas do texto com uma analogia à importância dos atos falhos na interpretação psicanalítica, que possuem significado na contradição entre aquilo que se pretendeu dizer e o que foi de fato dito. De modo análogo, as contradições de um texto são significativas naquilo que significam para a interpretação do texto. “Se se ignora a dimensão de significado literal, se menospreza o texto como base de dados científica” (WERNET, 2009, p. 24). Isso por que cada palavra proferida e registrada foi produto de uma escolha. Aqui, novamente, o que importa não é a intenção do sujeito que profere as palavras, mas aquilo que ele efetivamente declarou e que adquire significado no interior da estrutura textual.

Nesse sentido, a literalidade pode apontar a diferença entre intenção e ação, não por referência direta à intencionalidade subjacente à ação, como no caso de um ato de fala, mas pelo modo como essa diferença se expressa internamente no texto por meio de um elemento contraditório. De acordo com Wernet (2009, p. 24) “o princípio da literalidade exige apenas que não se leve em consideração apenas essa dimensão da intenção do texto, mas que junto com ela se leve em conta também a dimensão literal contraditória do texto”.

O próprio texto marca uma diferença. Nós não devemos remeter a nenhum conhecimento prévio para ver a diferença. O próprio texto revela essa diferença [...] O texto libera, portanto, a intenção do texto articulado; não no sentido de uma suposição exterior sobre qual seria o real motivo que se deseja para a ação, mas sim o sentido de uma forma inerente ao texto. O princípio da literalidade exige apenas que não se leve em consideração apenas essa dimensão da intenção do texto, mas que junto com ela se leve em conta também a dimensão literal contraditória do texto (WERNET, 2009, p. 24).

Essa dimensão contraditória que a literalidade do texto comporta é um elemento metódico importante. Em síntese, “O princípio da literalidade abre um acesso interpretativo direto à explicação da diferença entre o sentido pretendido e a estrutura de sentido latente de um texto” (WERNET, 2009, p. 25).

A *sequencialidade* é um princípio que já foi exposto nos apontamentos gerais a respeito do método, uma vez que se trata de uma dimensão fundamental de toda a concepção metodológica da hermenêutica objetiva. Do ponto de vista metódico, ela consiste em seguir uma regra bastante simples, passo a passo: “a interpretação segue estritamente o decurso que o texto protocola” (WERNET, 2009, p. 27). Apenas seguindo

estritamente a estrutura do texto conforme ele foi produzido, ou seja, conforme ele constituiu uma estrutura de sentido objetivo ao registrar uma interação, é que se pode reconstruir a estrutura latente de sentido da interação registrada.

O *princípio da extensividade* refinada faz referência à suposição de que se deixa reconstruir por meio da análise de fragmentos protocolados da realidade. Trata-se, aqui, de levar em consideração a dialética entre particular e universal e concebê-la metodologicamente:

A dialética entre universal e particular leva em conta que o particular se forma primeiramente a partir dos elementos do universal. Na terminologia da hermenêutica objetiva essa suposição se deixa exprimir da seguinte medida: a estruturação de sentido de uma estrutura social não é fungível. Não há nenhuma forma observável de estrutura social que a estruturação de sentido possa deixar de lado (WERNET, 2009, p. 32).

Por princípio, isso implica que seria possível reconstruir em cada parte de um protocolo da realidade social sua estrutura. Trata-se de uma concepção “analítica estrutural da totalidade, que não consiste em demonstrar a multiplicidade das formas aparentes de modo descritivo” (WERNET, 2009, p. 32). Em outras palavras, não se trata de apreender a totalidade social concreta, como algo imediatamente cognoscível, mas de apreender a estrutura da totalidade social no objeto analisado, por meio de sua estruturação de sentido interna.

A reconstrução da estrutura lógica pretende reconstruir o todo da estrutura no sentido dos princípios estruturais articulados nessa estrutura. Essa operação de reconstrução estrutural se deixa conduzir *completamente* através dos mínimos detalhes. A validade e o valor da *análise refinada extensiva* se medem pela *qualidade* da interpretação, não pela *quantidade* dos dados materiais incluídos (WERNET, 2009, p. 33, grifos no original).

Por fim, temos o *princípio da parcimônia* que consiste em garantir que “apenas os modos de leitura prescritos” sejam utilizados. Dessa forma, ele “se deduz” dos demais princípios e serve como uma espécie de controle de sua utilização, sem a utilização de “outras suposições adicionais sobre o caso” (WERNET, 2009, p. 35), de modo que as hipóteses elaboradas ao longo da análise não incluam elementos exteriores preconcebidos ou outros procedimentos que interfiram no controle de sua objetividade.

O termo parcimônia indica que se estabeleça limite proporcional lógico para a análise refinada e que a extensividade não se confunda com uma busca de sentido despropositada e sem fim. O princípio possui, portanto, uma dimensão mesmo econômica de pesquisa, conforme seu nome indica. Mas seu significado real não é um aspecto econômico da pesquisa, mas um aspecto *lógico* da pesquisa. Com isso ele contribui

para o comprometimento dos intérpretes com o texto (WERNET, 2009, p. 35, grifo no original).

Os cinco princípios possuem uma coerência relativa à metodologia de pesquisa da hermenêutica objetiva. Constituem um conjunto de normas que intentam garantir a objetividade da condução da análise dos objetos durante o processo de reconstrução de sua estrutura de sentido imanente. Dizem respeito, portanto, ao controle de diversas dimensões que poderiam conduzir a algum tipo de inferência. Wernet (2009, p.38) sintetiza aquilo que caracteriza hermenêutica objetiva como forma de interpretação:

A interpretação de texto hermenêutico objetivo exige, por um lado, a prontidão para produzir hipóteses arriscadas e consequentes por meio de uma análise de texto meticulosa, e exige, por outro lado, uma ampla discrição no que diz respeito às conjecturas que não estão necessariamente indicadas.

Está claro, portanto, que se trata de um método que pretendeu garantir a objetividade da interpretação por meio de uma análise detalhada, com princípios e procedimentos que contribuíram para as análises que estão expressas na sequência.

5.2 A plataforma de aprendizagem: a Filosofia e a Pedagogia Moodle

Iniciamos nossa análise pela chamada Filosofia Moodle⁷². Os princípios e procedimentos da hermenêutica objetiva já estão imiscuídos na análise que segue, assim como as reflexões subjacentes. Cabe apenas ressaltar que toda a aproximação com os casos se deu na língua original, inglês, de modo a respeitar o objeto. O que realizamos foi uma tradução de alguns trechos com o intuito de melhor evidenciá-los por meio da análise. Também, é importante destacar que o procedimento protocolar-analítico se reservou à versão impressa do texto e não à página web do site Moodle. Esta última foi utilizada apenas a título de ilustração de alguns trechos destacados. Iniciamos, portanto nossa investigação empírica.

O primeiro aspecto em análise é o logotipo da plataforma Moodle, evidenciado pelo acrônimo que conforma seu nome em inglês: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* – MOODLE. Respeitando os princípios de “ausência de contexto” e “literalidade”, iniciamos analisando a palavra “Moodle” retirando-a de seu contexto

⁷² A materialidade deste caso pode ser obtida na página <https://docs.moodle.org/37/en/Philosophy> do site oficial Moodle.org que contém todos os materiais e também acessos de demonstração da plataforma.

interno e realizando uma espécie de “ingenuidade encenada” a fim de iluminar aspectos, que em uma visada não atenta, podem passar despercebidos.



Figura 1 – Logotipo Moodle

De saída o que nos chama atenção é o formato das letras que foram utilizadas na construção do logotipo. Com uma estética “modular”, as letras expressam uma característica confortável e “positiva” que constitui o próprio nome da plataforma, correspondendo a uma intencionalidade comercial, de ser visualmente agradável e de fácil identificação. As letras em formato “redondo”, “circular” nos dão essa ideia, em detrimento daquelas letras mais “retangulares”, “duras”.

A partir do procedimento analítico que chamamos de “contar história”, realizamos um experimento mental que nos permite perceber que, enquanto um acrônimo, a palavra Moodle, ao ser falada contribui para um aspecto de identificação, pois se parece com outras palavras que possuem um mesmo jogo de som ao serem ditas, apesar de não comportarem o mesmo significado, tal qual palavras como *doodle*, *noodle*, *Google*. Tais palavras também nos remetem a uma certa dimensão divertida, leve, de fácil reconhecimento em nosso vocabulário e imaginário.

De acordo com G. Miranda (2013, p.3) a palavra Moodle além de ser um acrônimo, também é um verbo que descreve o processo de navegar no ambiente virtual (internet) despretensiosamente enquanto se ocupa de outras atividades ao mesmo tempo. O verbo *to moodle* expressa uma atividade agradável que requer criatividade e disposição. Com tais descrições verificamos a compatibilidade entre a compreensão inicial do acrônimo Moodle ao comportar elementos de conforto, de positividade, de criatividade e de “brincadeira” com as explicações sobre o verbo. Além de nos dar pistas de que navegar de modo despretensioso na internet remete a uma expectativa de aprendizagem agradável e divertida.

O procedimento realizado acima é chamado de “contexto externo”: ao lançarmos mão dos significados do verbo *to moodle* e de sua sonoridade leve e “confortável”,

tivemos indícios de que a plataforma Moodle comporta a pretensão de uma aprendizagem que respeita aqueles aspectos. Isto posto, continuamos à análise do logotipo Moodle.

Um elemento de destaque visual do logotipo é a presença na letra inicial “M” de um chapéu característico, objeto comum utilizado como componente da indumentária do rito final de formatura, representativo da conclusão de um percurso formativo e, em muitos casos, típico de um tradicional processo de conhecimento, além de expressar um teor de distinção entre aquele que o possui e as pessoas comuns.

Esse aspecto nos intriga, pois o que nos indica o uso desse tipo de chapéu colocado logo na primeira letra do logotipo, e não ao final, como se esperaria ao indicar que o processo educativo é alcançado ao término de um percurso? O chapéu, característico de uma distinta formação, indica uma pretensão máxima da plataforma de aprendizagem de realizar um processo formativo acadêmico completo, dado que lança mão desse ícone tão representativo desse tipo de conquista educacional?

Ou então, a plataforma Moodle, ao expressar elementos de conforto, leveza e diversão em sua formatação gráfica também indica, ao colocar o chapéu representativo da conclusão da formação em sua letra inicial, que o processo de aprendizagem nesta plataforma pode ser mais rápido, ocorrendo nos primeiros momentos de contato com a plataforma?

As questões que surgem fazem parte dos princípios de análise, que ao respeitar a “essencialidade” do objeto, nos ajuda a extrair um “modo de leitura”, o qual parece ser um primeiro indício de promessa (pretensão que o objeto expressa) de aprendizagem: o Moodle promoveria a realização de uma aprendizagem que prescinde do esforço tradicionalmente encontrado em processos educativos não mediados por plataformas *online*.

Esse modo de leitura perpassará todos os demais casos que serão analisados, dado que um logotipo, de acordo com as regras publicitárias e de *marketing*, representa a composição de siglas e marcas comerciais de traçado característico e de fácil reconhecimento, cuja mensagem da empresa ou do produto deve ser condensada em sua imagem gráfica. Se é assim, temos que o próprio logotipo, a marca da empresa Moodle, comporta uma promessa de aprendizagem de seus usuários, através de seu *software*, que seja eficiente e rápida, sem qualquer relação com os modos educativos até então estabelecidos.

Se é assim, o que se espera é que os demais casos analisados, em sua essência, correspondam a essa promessa. O método empregado, portanto, busca revelar o sentido

latente do que é declarado, de modo a expor as contradições possíveis a partir de sua pretensão.

Após analisar o acrônimo Moodle e considerar que a peça de *marketing* na construção do logotipo indica uma grande promessa no sentido da consecução de um aprendizado que ocorre de maneira leve, confortável e rápida, a sequência da análise se debruça sobre a palavra “Filosofia” que aparece solitária, no canto superior esquerdo, do documento disponível no site www.moodle.org. A partir de agora, temos um novo caso que será analisado com os mesmos princípios e procedimentos, a fim de conferir um “modo de leitura” que nos permita “reconstruir a estrutura de sentido” e assim confirmar ou não a pretensão que se enunciou.

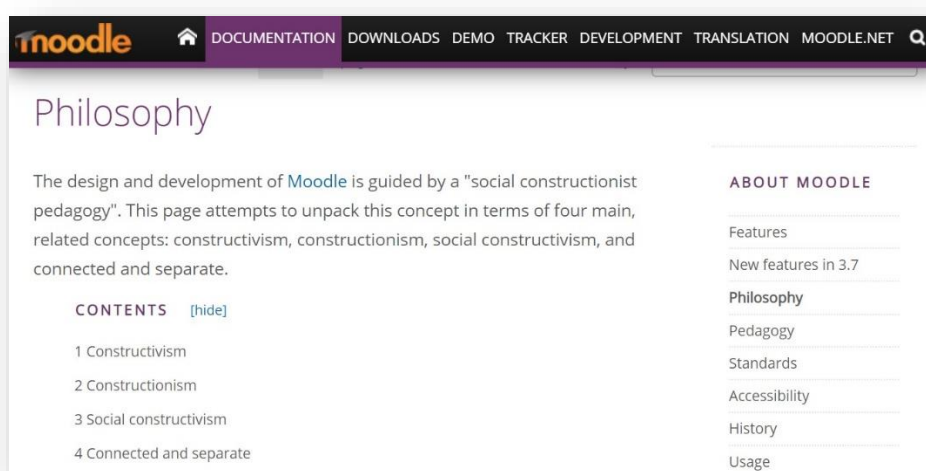


Figura 2 – Filosofia Moodle

Ao proceder de modo a retirar a palavra em análise do contexto interno e buscar referências no contexto externo, que dialoga de modo direto com a palavra, temos que a significação de “Filosofia” possui disparidades, contudo não podemos deixar de reconhecer nelas algumas constantes. De acordo com o dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007, p. 514) das constantes possíveis na significação de “Filosofia” a que mais se presta a relacionar e articular os diferentes significados desse termo “é a definição contida no *Eutidemo* de Platão: Filosofia é o uso do saber em proveito do homem”. Trata-se de coincidir *fazer e saber utilizar* o que é feito, de modo a implicar posse ou aquisição de um conhecimento que seja, ao mesmo tempo, válido e o mais amplo possível, e que o uso desse conhecimento seja benéfico para o homem. De acordo com o verbete, esses dois elementos recorrem frequentemente nas definições de “Filosofia” em época diversas

e sob diferentes pontos de vista, tais como em Descartes, Hobbes, Kant, e até mesmo em Dewey.

De modo procedimental, em contraste com esses significados, se trata, neste caso, de *uma* “Filosofia” correspondente a *uma* proposta de aprendizagem. Ao afirmar que o Moodle possui uma “Filosofia”, portanto um índice de verdade que deve levar do saber à ação, temos que a plataforma de aprendizagem *online* não se apresenta em um nível de interesse econômico, mas sim em um nível filosófico, cujo caminho é conduzido por uma “Filosofia” que nos levará à verdadeira aprendizagem: o Moodle nos aponta caminhos que nos levam à verdadeira aprendizagem, esta que possui em sua essência o “saber em proveito do homem”.

Se é assim, o Moodle, ao nos apresentar sua “Filosofia”, *promete* apontar os caminhos que conduzem do saber à ação da aprendizagem. Esse é o “modo de leitura” que extraímos da análise da palavra “Filosofia”. O que segue, será analisado de modo a confirmar ou não a pretensão que se expressou, a fim de reconstruir a estrutura de sentido latente.

O parágrafo inicial, após “Filosofia” expressa a seguinte afirmação: “*The design and development of Moodle is guided by a ‘social constructionist pedagogy’*”. Respeitando os princípios de literalidade e sequencialidade partimos da análise da palavra “*design*”, que no contexto externo do verbete no dicionário Oxford (2010, p.413), diz respeito a uma variedade de possibilidades que correspondem a ideias de planejar, modelar, desenhar, propor arranjos e ações que estão ligadas a decisão de como algo parece, trabalha ou deve ser usado.

Essa variedade, no campo filosófico, indica que apesar de existirem muitas possibilidades a “Filosofia” Moodle em seu *design* (modelo de uso) e desenvolvimento é guiada, conduzida, baseada, na teoria pedagógica “construcionista social”. Portanto, há uma condução específica da aprendizagem no Moodle.

E, se há essa condução específica, temos a “Filosofia” reduzida a uma forma, a um modo único de saber e agir e não um significado mais geral de saber e agir, como vimos anteriormente. O pragmatismo de uma forma singular de pensar, saber e agir, que se expressa pela condução da “pedagogia construcionista social”, representa o “sucesso”, o caminho correto que a escolha dessa pedagogia representa na concretização da verdadeira aprendizagem. Nesse caso, esse é um dos caminhos que a “Filosofia” Moodle guia para a conquista da aprendizagem: o modelo de uso e o desenvolvimento da plataforma Moodle sob a condução da pedagogia construcionista social.

Como vimos anteriormente, esta pedagogia escolhida como “guia” do *design* e do desenvolvimento Moodle, portanto como modelo estrutural, compreende que a aprendizagem não deve ser realizada de modo individual, mas sim de maneira coletiva e contributiva, já que pressupõe que aprender é “construir” e não “acumular”, dado que o conhecimento é particular e circunstanciado, e depende das relações objetivas e materiais que cada um estabelece com o meio ao qual está implicado. Tal aspecto é comprovado logo na sequência do texto: *“this page attempts to unpack this concept in terms of four main, related concepts: constructivism, constructionism, social constructivism, and connected and separate”*

A abordagem, neste ponto respeita a sequencialidade, contudo de modo a destacar aspectos que nos remetem ao modo de leitura já estabelecido. É permitido pelo método identificar palavras ou trechos que apontem para termos específicos relacionados a estrutura que agora passa a ser confirmada, variada ou modificada. Nesse sentido, nos atentamos ao trecho “...desempacotar (*“unpack”*) a pedagogia construcionista social em outros quatro conceitos principais”.

Ao propor esse “tirar do pacote” temos indícios de que a “Filosofia” Moodle corresponde a uma apresentação mais simples, menos complexa e de fácil entendimento. Ou seja, que não representa dificuldades, nos permitindo perceber, que o conteúdo do texto não está “dialogando” com especialistas, mas sim com futuros usuários da plataforma, os quais devem ser “conquistados”, por meio de um “desempacotamento conceitual” para um melhor entendimento do que está sendo proposto enquanto “caminho” que guia para aprendizagem na plataforma *online* Moodle.

Nos remetendo à história das ideias, em um movimento de alçar o contexto externo, a noção de “conceito” trata de algo muito importante no campo filosófico. Ao estabelecermos conceitos, estamos tratando da essência de algo e também de seu signo, tanto em seu âmbito mais cognoscível quanto abstrato. Portanto, definir *um* “conceito” é algo muito expressivo e complexo. Sendo assim, o que pensar quando nos deparamos com a afirmação de que quatro outros conceitos principais também devem ser considerados ao tratar de um conceito inicial, no caso a pedagogia construcionista social? Estes quatro conceitos são expressos em detrimento de outros ou “apenas” esses quatro conceitos são necessários para compreendermos a proposição inicial da sentença?

Permanecendo no contexto externo da teoria das ideias, quando temos mais de um conceito sobre algo, sobre sua essência e signo, estamos no campo do ecletismo, não mais do conceito. O verbete “ecletismo” de Nicola Abbagnano (2007, p. 350) confirma tal

ideia, pois é apresentado como “a diretriz filosófica que consiste em escolher, dentre as doutrinas de diferentes filósofos, as teses mais apreciadas, sem se preocupar em demasia com a coerência dessas teses entre si e com sua conexão aos sistemas de origem”.

Tais características são confirmadas quando temos listado, de modo “descompactado”, “aberto”, quatro conceitos principais (“*four main, related concepts: constructivism, constructionism, social constructivism, and connected and separate*”), que ao estarem relacionados, pressupõe uma coerência entre suas teses. Contudo, a necessidade de satisfazer o que se propõe alcançar sobressai em relação à conexão aos seus sistemas de origem.

Temos aqui uma expressão do ecletismo do que de conceito, na medida em que há a necessidade de “desempacotar” a pedagogia “guia” em outros quatro conceitos. Em realidade, a “Filosofia” Moodle não corresponde a um “conceito”, nem sequer a uma teoria, mas sim a uma ideia de plataforma digital *online*, que para ser legitimada precisa recorrer a um certo “alargamento” de seus “conceitos” para que possa ganhar alguma substância, algum conteúdo de verdade (que corresponda ao pensar, saber e agir para o bem do homem) em sua ideia de “Filosofia”.

Contudo, o conteúdo de verdade mais próximo da realidade é aquele que corresponde à plataforma de aprendizagem, portanto, em seu sentido de aprendizagem. Ou seja, o Moodle é uma ferramenta técnica que “guia” aprendizagem, como que um “saber fazer” técnico através do seu *design*, de sua forma e não como “Filosofia”, de “verdadeiro saber”, que implica em posse ou aquisição de conhecimento em proveito do homem.

Confirmando o “modo de leitura”, a “estrutura de sentido” que identificamos expressa a compreensão de que o Moodle corresponde, em realidade, a uma ferramenta técnica para “guiar aprendizagem”. Contudo, como apenas ferramenta, o Moodle criou também um modo de comunicação, que expressa uma redução didática, em que conteúdo e ferramenta estão separados e a valorização pela ferramenta comunicativa é sua principal propaganda na condução da aprendizagem. Com essa construção de sentido, partimos diretamente para o último conceito apresentado no documento, a fim de verificar a hipótese levantada.

Como já apontado inicialmente, e de acordo com Wernet (2009), após identificar um “modo de leitura” que seja sustentado por evidências da linearidade e sequencialidade do objeto, a “reconstrução da lógica de sentido latente” do objeto pode ser confirmada ou não nos diferentes “trechos” ou parte do objeto, e nesse sentido, optou-se por realizar esse

movimento analisando o último item que compõe a “Filosofia” Moodle: *Connected and Separate*



Figura 3 - Conectado e Separado

A hipótese de que o Moodle é uma ferramenta comunicativa e, portanto, apenas ferramenta técnica é retomada na análise dos termos “conectado” e “separado”. O procedimento de “contar histórias” e retirar do contexto interno, nos leva a pensar “conectado”, nos tempos atuais, em estar “unido”, “ligado”, “junto”, no limite “em rede” e, portanto, “*online*”. De modo contrastante “separado” nos indica “desprendido”, “solto”, “partido”, “dividido”, no limite “desconectado” e, portanto, “*off-line*”. Se é assim, “conectado” corresponde a estar “*online*” e “separado” a estar “*off-line*”, ou seja, conectado à plataforma de aprendizagem tem um aspecto de estar junto, em comunidade, e não estar conectado à plataforma, estar *off-line*, é estar desconectado, separado, distante do processo de aprendizagem.

Ao destacar esses dois termos como o último “conceito” da Filosofia, espera-se que na sequência nos será apresentado noções mais claras destas ideias e a relação desses com o Moodle e suas pretensões. Contudo, a frase que aparece na sequência diz “Esta ideia analisa mais profundamente as motivações dos indivíduos dentro de uma discussão⁷³”. Ou seja, não se trata da exposição de uma reflexão racional sobre algo, mas sim das motivações dos indivíduos na discussão sobre algo, indicando que os termos em

⁷³ “*This idea looks deeper into the motivations of individuals within a discussion*”

destaque tratam mais de aspectos subjetivos motivacionais que devem estar presentes no comportamento de aprendizagem do que aspectos objetivos, “conceituais”, racionais.

Essa ideia se confirma quando somos apresentados a três tópicos que informam, de modo sucinto, os comportamentos (“*behaviors*”) das noções específicas:

“Separado” (“*separate*”) corresponde ao comportamento de alguém que tenta “permanecer objetivo e factual” para sustentar suas ideias, de modo mais conceitual. Já o comportamento “conectado” (“*connected*”) é mais empático às motivações subjetivas na argumentação do pensamento. Mesmo não tendo sido mencionado anteriormente, há um terceiro termo que aparece, o “*constructed*” (“construído”) que representa uma percepção mais sensível aos dois comportamentos anteriores, sendo capaz de escolher, a partir da “construção do seu saber”, qual o melhor comportamento de acordo com as situações em que se depara.

Ao apontar aspectos que caracterizam tais comportamentos e, portanto, motivações subjetivas, confirma-se que se trata de uma proposição de ação, de atuação frente às discussões que podem vir a estar presentes na plataforma de aprendizagem de modo mais “unido”, “conectado”, subjetivo, empático em detrimento de uma “reflexão” mais conceitual, racional, profunda, individual, “separada”, “objetiva e factual”.

O contraste explicitado é recurso para o reforço, no parágrafo final, pelo comportamento conectado, que dentro de um senso de comunidade (de estar junto, unido, conectado) é um estimulante para o aprendiz, pois para além de aproximar as pessoas (com suas motivações subjetivas para o debate), também promove “uma reflexão mais profunda e um reexame de suas crenças”. Nesse sentido, estar “conectado” (*online*) na plataforma Moodle representa uma motivação e uma possibilidade maior de uma comunicação coletiva que permita uma revisão de pensamentos e ideias do que estar “separado” (*off-line*), sozinho, com um pensamento “objetivo e factual”.

O potencial atrativo da ferramenta comunicativa Moodle se estabelece justamente por corresponder a um ideal de que estar conectado, em comunidade, *online*, compartilhando motivações subjetivas é a mais atual e, no limite, verdadeira forma de aprender, pois é através da construção coletiva que o saber fazer se afirma.

Temos aí a constatação de nossa hipótese: ao reconstruirmos o sentido latente do caso, a pretensão de expressar uma “Filosofia” isenta de um ideal mercadológico, a plataforma Moodle, em realidade, corresponde ao mais mercadológico dos ideais, pois seu *design* e desenvolvimento é guiado pela pedagogia construcionista que ao promover a aprendizagem de modo coletivo e contributivo acaba por retirar dos conceitos seu

potencial de saber e promove, com seu ecletismo, uma miríade de ideias que mais correspondem a uma ferramenta técnica que guia aprendizagem, do que de “verdadeiro saber”. Do mesmo modo a capacidade comunicativa de compartilhamento de motivações subjetivas, de opiniões que podem ser realizadas ao estar conectado na plataforma acaba também por corresponder a aprendizagem que o Moodle oferece, bem diferente do “verdadeiro saber”. O caminho que a “Filosofia” Moodle conduz para a aprendizagem se dá pelo modelo da plataforma (*software*) que ao promover comunicação constante entre seus usuários vende a ideia de que a aprendizagem se realiza. E, se é assim, podemos compreender que a autoridade pedagógica docente implicada no aparato tecnológico Moodle sob sua “Filosofia” deve corresponder a essa condução, ou seja, deve promover uma aprendizagem comunicacional colaborativa, indício da prevalência de um caráter pragmático da plataforma que desloca a autoridade pedagógica docente para os aparatos que conformam a lógica algorítmica.

Na continuidade da exposição do método, enquanto recurso procedimental para checagem de nossa hipótese inicial sobre as metamorfoses da noção de autoridade, em especial no campo pedagógico docente, seguimos com a “Pedagogia⁷⁴” Moodle.

Para os nossos propósitos, e em respeito ao método, elegemos os itens 1, 2, 3 e 4 do documento “*Pedagogy*” como fundamentais para identificarmos o sentido que a plataforma Moodle apresenta sobre as noções de “pedagogia”, sobre a teoria pedagógica “construcionismo” e também, a partir destas noções, identificar a compreensão do Moodle sobre a autoridade pedagógica docente.

⁷⁴ Como já dito, a análise da “Pedagogia” Moodle foi realizada a partir do material obtido no site oficial www.moodle.org cuja língua oficial é o inglês. É válido ressaltar o caminho percorrido no site para o acesso o texto em análise. Ao acessarmos a página inicial, clicamos na aba “*About Moodle*”, e depois na aba “*Pedagogy*”. Nessa aba temos uma lista dos conteúdos que podem ser acessados, tais como 1. “*Definition of Pedagogy*”, 2. “*Moodle in tree short paragraphs*”, 3. “*Social Constructionism as a Referent*”, 4. “*How Moodle tries to support a Social Constructionist view*”, 5. “*Finding a balance*”, 6. “*Progression*”: 6.1 “*Repositories and Portfolios*”, 6.2 “*Community Hubs*”, 6.3 “*Interaction between tools*”, 6.4 “*Metadata and outcome statements*”, 6.5 “*Role-playing and scenario simulations*”, 7. “*What esle would you like to see?*”.

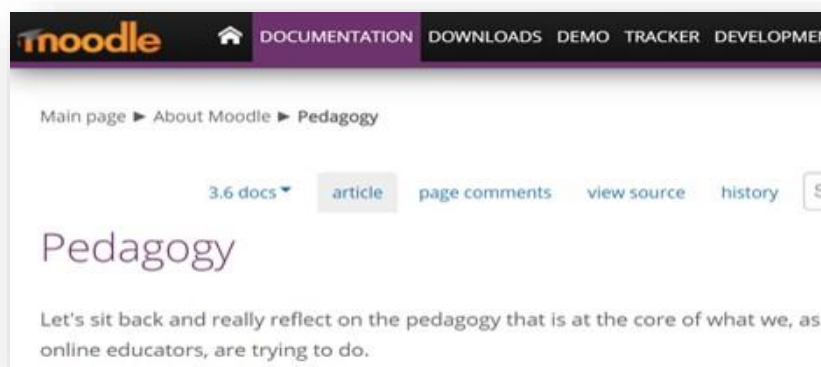


Figura 4 – Pedagogia Moodle

A palavra “*Pedagogy*” em destaque e isolada na parte inicial da página expressa, para além de título, modo de enunciação de algo. Sabendo que a palavra “pedagogia” advém da junção de duas palavras de origem grega “*paidos*” que significa criança e “*agogê*” que significa condução, temos que “Pedagogia” é o modo de conduzir a criança. Condução no sentido de mostrar o caminho, não apenas indicando o percurso, mas estando junto nesse processo.

Sabendo que Moodle é uma plataforma de aprendizagem *online*, veremos, neste documento, o modo de condução da aprendizagem que se pretende realizar. Ao chegarmos a essa interpretação, podemos estabelecer a hipótese que o material analisado nos apresentará. Esse é o que foi enunciado, a partir da palavra “*Pedagogy*” como título.

Fazendo uma pequena relação com o caso analisado anteriormente, temos que a “Filosofia” Moodle se apresentou como guia no caminho para a aprendizagem, sendo a pedagogia construcionista social a baliza desse percurso. Agora, ao apresentar sua “Pedagogia” temos, de modo coerente, a apresentação do modo de condução da aprendizagem, dado que já temos o caminho pavimentado, agora temos que saber qual é o modo de condução da aprendizagem que o Moodle pretende realizar. Esse aspecto nos permite perceber correlações entre as pretensões de legitimação no uso de conceitos já amplamente reconhecidos, como “Filosofia” e “Pedagogia”, porém subvertendo tais noções em favor de sua própria cosmovisão.

Com o “modo de leitura” estabelecido, a análise caminha a fim de identificar aspectos de confirmação, variação ou modificação do que foi estabelecido. Temos, portanto, a seguinte frase na sequência: *Let's sit back and really reflect on the pedagogy that is at the core of what we, as online educators, are trying to do.* Em uma tradução

livre temos: “Vamos sentar e realmente refletir sobre a pedagogia que é o núcleo do que nós, como educadores *online*, estamos tentando fazer”.

Essa frase inicial do documento, apesar de retórica e artificialmente indicar uma conversa informal, emulando um diálogo, uma aproximação com aquele que está lendo, aponta para um debate que será realizado expressando imediatamente uma promessa, qual seja: “Vamos sentar e realmente refletir”. Promete-se, portanto uma reflexão, mas sobre o quê, talvez seja a pergunta mais precisa.

Sabemos na sequência que é sobre “a pedagogia”, contudo, atente-se, não é sobre a noção de pedagogia como um todo, mas sobre “a (*the*) pedagogia”, ou seja, fomos chamados a sentar e realmente refletir sobre uma pedagogia específica a qual, afinal, trata o documento em questão.

Neste ponto, o aposto “*as online educators*” nos chama a atenção. “Como educadores *online*”, passa então a ser o nosso foco de análise. Percebemos que a escolha da palavra “educadores” ao invés de “professores” é índice de uma categoria que se define na atividade prática, tal como um “educador físico”, “educador de atividades lúdicas”, apenas para dar alguns breves exemplos. Em contraste, “professor” ou “*teacher*” é uma categoria atrelada a um reconhecido campo profissional institucionalizado, regulado e regido por determinações formais. Bem diferente da categoria “educador”, o qual ganha uma aparência de indefinição, não regulação, aparecendo até mesmo com um grau de “informalidade”. Contudo, adjetivado pelo “*online*”, esse “educador” ganha uma especificação, pois sua “existência” se realiza a partir da mediação com a rede de computadores, com a internet, com a necessidade de estar conectado, jamais “*off-line*”.

Em contraste, na atualidade, temos os chamados “*digital influencers*”, os “*youtubers*” os quais precisam estar constantemente conectados e comunicando para serem reconhecidos. Esses precisam ser especificados, pois ainda não se sabe muito bem o que são em termos profissionais, apesar de sabermos de seus altos ganhos monetários e do grau de informalidade e de “amadorismo” que a atuação desses pode ensejar em suas atividades. O que mais importa, é que qualquer um pode ser um “*youtuber*” ou “*digital influencer*” (ao menos é o que nos é vendido), contanto que saiba manejar o aplicativo, comunicar e ganhar a atenção de uma grande gama de pessoas conectadas na rede de computadores. Do mesmo modo, um “educador *online*” também, pode ser qualquer pessoa, desde que conectada, pois o seu reconhecimento está atrelado à sua prática na rede de computadores, ao manejo que exerce em relação aos aparatos e sua lógica.

Portanto, “como educador *online*” expressa uma característica importante, a necessidade de estar conectado, de estar na internet, de saber utilizar seus recursos e ferramentas para poder atuar nessa categoria que se estabelece. Jamais “*off-line*”, dado que a sua atuação depende da conexão que se realiza entre a plataforma Moodle e seus “seguidores”, ou melhor, os usuários (alunos). Temos aí uma visão do Moodle sobre os “educadores *online*”, esses são identificados a partir da relação que estabelecem com os aparatos comunicacionais conectados à rede de computadores e ao manuseio que são capazes de realizar das ferramentas tecnodigitais.

Tal aspecto se coaduna com a continuidade da frase que, ao estar no gerúndio, “o núcleo daquilo que *estamos tentando fazer*”, indica movimento, reflexão em processo. Ou seja, há algo novo (modo de aprender) e que agora é o momento de refletir sobre. A pedagogia é o núcleo desse novo, a qual, em contínua tentativa, precisa ser compreendida, afinal ela é o “coração” do que se pretende realizar: o modo de condução da aprendizagem pelo Moodle.

O material nos oferecerá, em sua sequência e literalidade, o tópico “*Definition of Pedagogy*”. De modo geral, quando somos expostos a definição de algo, dois caminhos aparecem: um entrega uma definição pronta e acabada; outro entrega uma reflexão sobre a definição dada e constrói outros aspectos a partir dessa definição, enquanto uma referência. Inerente à lógica retórica do material que estamos analisando, temos a promessa de que seremos apresentados a uma dada definição de pedagogia que nos ajudará a identificar qual pedagogia estamos refletindo e sendo apresentados.

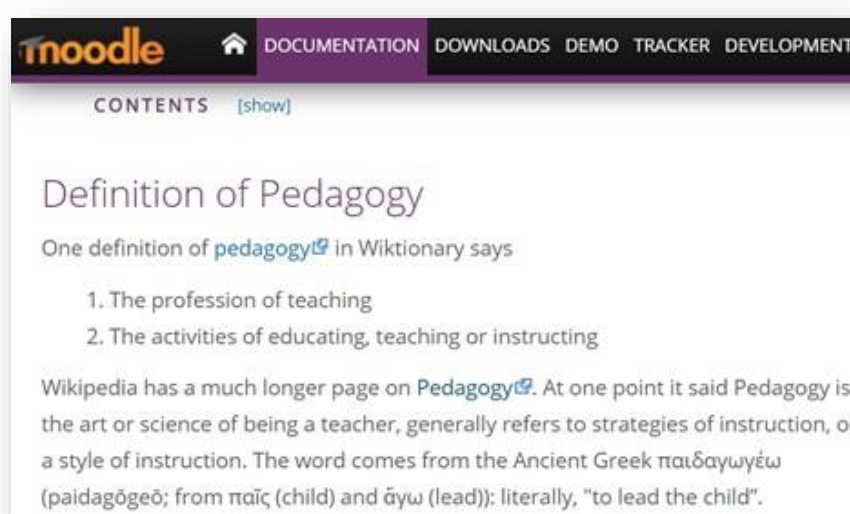


Figura 5 – Definição de Pedagogia

A partir dessa expectativa, temos na sequência o tópico: “*One definition of pedagogy in Wikitionary⁷⁵ says*” a qual expressa duas definições para “Pedagogia”:

1. “A profissão de ensinar”
2. “Atividades de educar, ensinar ou instruir”.

Atribuiu-se à “Pedagogia” uma concepção prática e pragmática. O primeiro ponto expressa o exercício profissional qualificado do ato de ensinar, ou seja, a prática da profissão de ensinar e, o segundo ponto, como que em uma complementação, informa que essa prática comporta uma pluralidade de atividades que não necessariamente ocorrem juntas, como a atividade de ensinar, educar ou instruir. Nesse sentido, há um reconhecimento do profissionalismo docente e das múltiplas possibilidades de exercer essa profissão. Contudo, o que nos é possível identificar, é que ao destacar “uma definição de pedagogia”, temos a exposição de uma concepção de professor, aquele que exerce a prática pedagógica, em sua atuação profissional de ensinar.

Após os dois pontos definidores de “pedagogia” contidos no “Wikidicionário”, temos um parágrafo que se inicia recorrendo à “Wikipédia” (outra plataforma aberta, colaborativa e *online*, tal qual o Moodle) local onde se encontra uma página com uma definição mais extensa do termo “Pedagogia”, em comparação com aquela que vimos anteriormente. Porém, apesar de constatar que há outras definições mais complexas do termo em questão, opta-se, mais uma vez, em eleger uma definição: “*At one point it said Pedagogy is the art or science of being a teacher, generally refers to strategies of instruction, or a style of instruction*”.

Apesar de nos dar a impressão de que outros pontos serão expressos, não haverá outras contribuições na definição. E, sendo assim, afirma-se que “pedagogia é a arte ou a ciência de ser um professor”.

Analisando as palavras em suas especificidades, temos que “arte” ou “ciência” expressão qualificação/valoração positiva de distinção, sinal que escapa ao senso comum, dado possuírem uma institucionalidade própria, não comum à vida social ordinária, técnicas, saberes, conhecimentos próprios que os distinguem e fundamentam. Portanto, nesses termos, a “Pedagogia” pode possuir dois elementos definidores (arte ou ciência),

⁷⁵ Wikidicionário significa o amálgama das palavras “wiki” e “dicionário”, em inglês: *Wiktionary*. É um projeto web multilíngue pertencente à Wikimedia Foundation (portanto, projeto gêmeo da Wikipédia) com a finalidade de criar um dicionário eletrônico de conteúdo livre, disponível em mais de 172 línguas diferentes. Ao contrário do padrão normal de dicionários, este é escrito colaborativamente por voluntários que usam o *software* wiki, permitindo que os artigos possam ser alterados e modificados por quase todas as pessoas de acesso ao site. É interessante perceber que o repositório de conceitos que o Moodle utiliza tem o mesmo suporte lógico-formal que a sua própria estrutura emprega.

apesar de não expressar de modo claro nem bem um nem outro, ela ganha algum grau de distinção, uma identidade que se apresenta nessa distinção, quase como uma ontologia do “ser professor”.

Dando sequência à leitura da frase, temos que a pedagogia “geralmente se refere a estratégias de instrução ou estilos de instrução”. Não podemos nos fiar na tradução em português da frase, dado que em inglês, “*instruction*” não se resume à ideia de “ordem”, “direção operacional”, “manual”, “instrução ou treinamento”, como podíamos constatar em nossa língua materna. Ao estarmos tratando de Pedagogia, a palavra, em inglês, também se liga a uma ideia de educação, em seu campo mais abrangente, aparecendo enquanto “modos de educar”. Porém, mesmo ligada a uma noção de educação, ao se referir a “modos de educar”, o seu sentido prático, atrelado a estratégias e estilos permanece.

No final da definição, temos a expressão etimológica da palavra “Pedagogia”, em sua inflexão grega, confirmando o que já havíamos apontado no início da nossa análise: pedagogia = conduzir a criança.

Voltando a estrutura interna do texto, vemos que ao buscar definir “Pedagogia”, optou-se por uma apresentação do verbete a partir de sua construção em uma plataforma de código aberto, de construção coletiva e *online*, chamada “Wikidicionário”, em seguida, de modo enciclopédico a definição tentou ser expandida e, por fim, chegou-se na etimologia da palavra. Apesar de conter um aspecto de multiplicidade de fontes ou expressões sobre o termo em questão, vemos que há uma seleção muito clara das ideias que são apresentadas para a definição de Pedagogia.

Temos uma retórica de confirmação do sentido latente que “Pedagogia” ganha e que vai orientar a proposta pedagógica do Moodle: não há uma pretensão real de reflexão sobre o termo, mas sim uma explícita definição (seleção) que já comporta um tipo de “Pedagogia”, esta que fecha uma lógica de que é uma profissão prática distinta que comporta técnicas e saberes específicos com determinado fim: a condução da aprendizagem.

Em um encaminhamento regular de qualquer documento que diz expressar uma reflexão e uma definição de “pedagogia” esperaríamos, em sua sequência, reflexões sobre a prática ligada a essa definição. É exatamente o que vemos: o Moodle evidencia a prática dos intitulados “educadores *online*”, reconhecidos em sua atuação prática e técnica.

Na sequência temos: “*Moodle in tree short paragraphs*”, o modo da prática educativa da Pedagogia Moodle em três parágrafos curtos. Se é assim, a plataforma de

aprendizagem Moodle pode ser apresentada, de modo rápido, sendo possível saber tudo de maneira concisa, abreviada, sucinta. Uma questão se impõe: é possível expressar todo o seu conteúdo, toda a sua funcionalidade, sem ser insuficiente, em três curtos parágrafos?

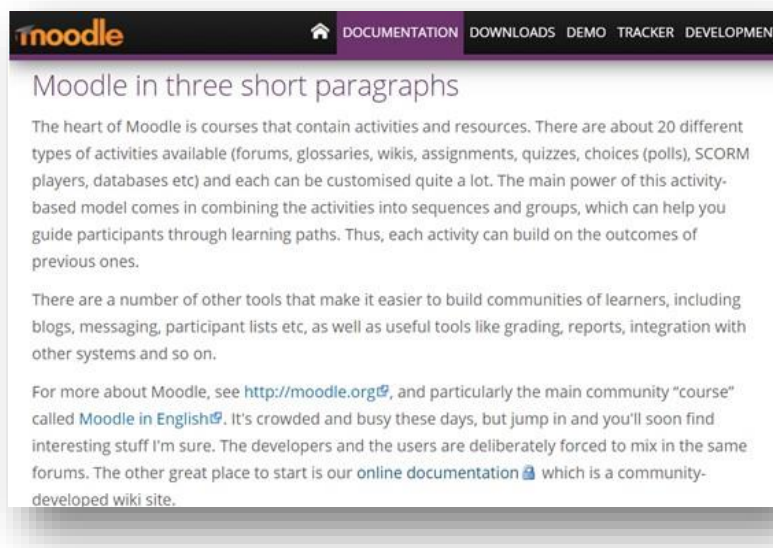


Figura 6 – Moodle em três parágrafos curtos

Uma metáfora muito interessante foi utilizada e nos chamou atenção: “*The heart of Moodle is courses that contain activities and resources*”, ou seja, o “coração”, o núcleo de funcionamento do Moodle são os cursos. Não o “cérebro” ou as “pernas” do sistema, mas sim o “coração”, um órgão vital, que somente pulsa e é bombeado pelas veias, neste caso, pelas “atividades” e “recursos” contidos na plataforma.

Pressupomos uma inter-relação entre os cursos (“coração”) e as atividades e recursos (“veias”) para que o Moodle tenha “vida”. É necessário destacar que os cursos, apesar de serem indicados como o coração do Moodle, não são identificados enquanto um conceito pedagógico, mas sim como uma concepção pragmática do *software*, pois o “coração” do Moodle é equiparado a sua funcionalidade de curso, que já está contido na própria plataforma de aprendizagem

E, se é assim, a “vida”, a “animação” da plataforma ocorre apenas pelas determinações algorítmicas do sistema, do *software* Moodle, ou seria necessário que outros aspectos deem vida ao Moodle? É necessário que os cursos “pulsem” e tenham vida e para tanto as atividades e os recursos devem estar presentes, ativos, sendo utilizados. Mas quem ou o que fará com que o “coração” do Moodle seja mantido vivo? Os “educadores *online*” ou o próprio algoritmo, em sua expressão “*softwarizada*”?

Tais questionamentos ainda não podem ser respondidos, devido à exigência da sequencialidade e linearidade do objeto, contudo, já se fazem presentes. Veremos na continuidade se elas poderão ser respondidas a contento.

A frase seguinte indica a existência de uma multiplicidade de “atividades” (“veias” por onde correm a “vida” do Moodle) que podem ser escolhidas e customizadas para a utilização da plataforma Moodle: *“There are about 20 different types of activities available (forums, glossaries, wikis, assignments, quizzes, choices (polls), SCORM players, databases etc) and each can be customised quite a lot”*

A indicação de um leque de diferentes tipos de atividades e a possibilidade de customiza-las, assim como os “recursos”, apesar de indicarem uma vasta gama, elas são limitadas pelo próprio sistema, conformadas à lógica pragmática do *software* e mais, as “atividades”⁷⁶ se expressam de modo qualitativamente distinto no Moodle e na prática didática em sala de aula.

Recorrendo a um contexto externo, pensamos em uma “atividade” em sala de aula, cujo professor espera a participação dos alunos ou então que todos realizem alguma ação de modo coletivo e um aluno, pelo motivo que for, “esconde-se” atrás de um colega, abaixando sua cabeça de modo a ficar fora do campo de visão do professor e, deste modo, “escapa” da atividade proposta. Imaginemos se essa situação poderia ocorrer no Moodle. A gama de “atividades” pode auxiliar o professor a “controlar” ou mesmo “encontrar” esse aluno para que ele participe de algum modo do que está sendo proposto. Temos aí, uma simples indicação da “eficiência” vital dos cursos no Moodle auxiliados pelas “atividades” enquanto elementos que compõe o sistema, em suas mais diversas ferramentas. O controle, a vigilância, todos os dados, todas as informações podem ser “vistas”, acessadas na plataforma a partir de suas ferramentas.

A análise acima é confirmada quando seguimos, ainda no primeiro parágrafo, e vemos que o principal poder desse “modelo” é as atividades serem realizadas em sequência e em grupo, podendo assim “guiar” os participantes no “caminho da aprendizagem”. Deste modo, cada atividade pode ser construída baseada nos resultados das atividades anteriores. Essa afirmação reforça a “Pedagogia” Moodle baseada no modelo de atividades, seja em sequência ou em grupo, que conduz à aprendizagem, estando de acordo com sua definição inicial. Em adição, podemos perceber que o modelo pedagógico baseado em “atividades” comporta um poder que será usufruído por aquele

⁷⁶ Uma análise imanente pormenorizada sobre as ferramentas “atividades e recursos” Moodle é apresentada no capítulo 6, item 6.1

que fizer seu uso, neste caso, como sabemos, os “educadores *online*”, os quais são os responsáveis pelo manuseio da plataforma; aquela que sob o modelo de atividades conduz à aprendizagem, de modo a sempre ser mantida viva, alimentada pelos dados, pelas informações que as atividades e recursos continuamente fornecem ao sistema.

Apesar de afirmar a customização das atividades, o modo de condução da aprendizagem manifesta a combinação entre uma pedagogia específica e o próprio *software* Moodle. Se é assim, existe uma prescrição, um “modo de uso” cujo “educador *online*” deve estar familiarizado para poder “conduzir os participantes no caminho da aprendizagem”. A condução, portanto, é do *software* ou do “educador”? Existe uma distinção nesta ideia de “condução”: há uma dupla atuação, em alguns aspectos o *software* ganha mais destaque, em outros o “educador”. Contudo, é premente desvelar a manifestação destas atuações.

Existe um índice de falseamento na ideia de autonomia na condução do *software*, pois sob a lógica algorítmica, há um condicionamento, uma limitação expressa pelo percurso já pré-estabelecido pela própria plataforma. Já o “educador”, também sofre impactos em sua autonomia no processo de condução da aprendizagem devido ao próprio modelo pedagógico ao qual está submetido, que compreende o docente apenas como um facilitador. Há também limitações da atuação docente pelo próprio *software*, este que pré-estabelece quais atividades e recursos estão disponíveis na plataforma. O grande denominador comum nesta dupla atuação é o próprio Moodle. Noutras palavras: a grande autoridade é o Moodle. A autoridade tecnológica expressa pela lógica algorítmica que constitui o *software* da plataforma de aprendizagem é que é a condutora da aprendizagem.

A “Pedagogia” Moodle ganha o auxílio de outras ferramentas que, segundo o documento, podem facilitar a co-instrução de “comunidades de aprendizagem”. Contudo, essa ideia de “comunidade de aprendizagem” não tem nenhuma correspondência com um certo grau de espontaneidade e autonomia, mas sim com um grau de artificialidade que ferramentas manipuladas pelo “educador *online*” na plataforma emula, ao realizar o controle das atividades discentes no ambiente de aprendizagem.

O “educador *online*” representa um papel que é definido pela plataforma. É através da ativação do sistema no uso de suas atividades e recursos (ferramentas) que a “comunidade de aprendizagem” se estabelece. Aí vemos mais um índice de confirmação da autoridade do *software*, no sentido de determinar a atuação docente no uso das ferramentas da própria plataforma. A autoridade está na plataforma, portanto no âmbito da tecnologia. O professor conduz para que algo seja feito na e pela plataforma.

No último parágrafo, que continua a expressar um diálogo para com a pedagogia Moodle em relação ao “educador *online*”, temos a construção, mais uma vez artificial, de outra comunidade, agora composta por usuários (educadores *online*) e os desenvolvedores da plataforma (*designers*). Exige-se que uma comunicação entre esses agentes ocorra nos fóruns criados no próprio Moodle. Esse aspecto diz mais sobre o “educador” como usuário do que como professor: “*the developers and the users are deliberately forced to mix in the same forums*”. É necessária a realização de um “pacto” na utilização do Moodle, pois somente com a integração total ao sistema é que a atuação enquanto “educador *online*” pode ser realizada nesta plataforma.

Ao terminarmos a análise do “Moodle em três parágrafos curtos” temos revelado o sentido latente de sua “Pedagogia”. Realmente, de modo ligeiro, foi possível compreender a condução pedagógica da plataforma ligada à prática da aprendizagem pelo necessário uso das atividades e recursos que dão vida a própria plataforma. Essencialmente essa manutenção da “vida” ocorre pela condução dos “educadores *online*” enquanto aqueles que estão conectados e adaptados à sua “comunidade de aprendizagem”, esta que se constitui, artificialmente, a partir dos caminhos baseados nas ferramentas estabelecidas pela plataforma Moodle.

Se é assim, buscaremos na sequência, encontrar quais seriam então os caminhos permitidos pela plataforma para a condução da aprendizagem pelo “educador *online*”, de modo a desvelar a cosmovisão do Moodle sobre o que chamamos de autoridade pedagógica docente, ou melhor, como ela acaba por ser metamorfoseada sob as determinações da autoridade tecnológica algorítmica.

Na sequência do material em análise nos deparamos com dois itens que ao nosso ver são complementares, um intitulado “*Social Constructionism as a Referent*” e outro “*How Moodle tries to support a Social Constructionism view*”. Ambos apresentam em suas seções cinco pontos que o criador do Moodle, o australiano Martin Dougiamas, recorre quando de suas palestras (*marketing*) ao redor do mundo, para apresentar sua plataforma de aprendizagem *online*. Temos, a partir dos itens mencionados, mais uma exposição clara de que a “Pedagogia Moodle” é caudatária de uma das teorias pedagógicas contemporâneas, de base construtivista: o “Construcionismo Social”.

Em respeito ao método, não há por que neste momento recorrermos à história das ideias para trazer neste espaço as características que compõe tal proposta pedagógica, visto que já tratamos com certa minúcia tais elementos nos capítulos precedentes. Deste modo, seguimos a análise no item “*Social Constructionism as a Referent*”.

É evidente que a “Pedagogia” Moodle tem como referência a teoria Construcionista Social e fazer esse anúncio é afirmar que suas bases respondem aos princípios que essa teoria comunga. Princípios estes que aparecem “*boiled down into a simple list*”, resumidos em uma simples lista de 5 itens que aparentemente representam, mais uma vez, a configuração da condução da aprendizagem na plataforma Moodle.



Figura 7 – Construcionismo Social como referente

A “simples lista” que o próprio fundador e criador do Moodle declara, se reproduz no item “*How Moodle tries to support a Social Constructionist view*”. Este, que ganha destaque ao colocar a plataforma Moodle como sujeito de seu enunciado, o qual apesar de afirmar uma tentativa de apoio, expõe a concepção Social Construcionista, como objeto. Ou seja, “Como o Moodle tenta apoiar uma visão Social Construcionista”, temos que a plataforma Moodle além de ser um *software* – modo técnico-operacional – aparece agora, do ponto de vista pedagógico, enquanto uma tentativa (*tries*) de suporte/apoio (*to support*) da visão pedagógica Social Construcionista.



Figura 8 – Como o Moodle tenta dar suporte a uma visão Social Construcionista

Não se trata de uma visão Social Construcionista, única, senão teríamos “*the Social Constructionist view*”, mas na literalidade da frase temos “uma visão Social Construcionista” expressa como um nome, já que está em letras maiúsculas, e não como adjetivo. Temos aí uma dotação de legitimidade, que ao mesmo tempo, nos diz que existem várias teorias pedagógicas, concepções distintas até mesmo dentro da própria noção de Construcionismo Social, mas o Moodle tenta dar apoio a uma visão Social Construcionista, já que Moodle é sujeito, e, a visão Social Construcionista é o objeto desse sujeito.

É evidente que não há uma relação necessária entre o Moodle e uma visão Social Construcionista, da qual uma sem a outra não existe. Mas o que é claro é a marca da tentativa, de suporte e apoio à sustentação de um tipo de visão Social Construcionista, no sentido de expressar como essa tentativa vai se dar na plataforma Moodle. Se é isso, esperamos que na sequência seja possível percebermos o modo como o Moodle pretende apoiar essa determinada visão pedagógica.

Essa pretensão é compreendida na frase seguinte: “*Pedagogy and software design are closely intertwined in online learning - the ‘shape’ of the software can help or hinder the teacher in what they are trying to do*”⁷⁷.

Na aprendizagem *online* objetivada no *design* da plataforma Moodle a cena pedagógica tradicional entre professor e aluno é subvertida. Na expressão *online* uma conexão íntima entre pedagogia e o desenho do *software* corresponde, agora, à mediação da cena pedagógica. Nesta aparece o *software*, o professor e o aluno, como sendo a lógica algorítmica “intimamente conectada” à pedagogia, definindo, assim, o lugar do professor nessa cena. Lugar de *performer* do aparato, aquele que gere a plataforma a fim de garantir que ela se mantenha viva!

Se a relação intrínseca é entre a concepção pedagógica e o *software*, o professor, ou a atividade docente, torna-se refém dessa relação, dado que toda teoria pedagógica engendra uma concepção docente que deve corresponder às suas características no ato pedagógico. Contudo, na análise, temos que a forma (“*shape*”) do *software* ganha grande destaque quando de sua potência de “ajudar ou atrapalhar/obstruir” o professor no que ele está tentando fazer. O *software* se sobrepõe à relação professor/aluno, pois é através dele, na objetivação da plataforma Moodle, que o professor “tenta fazer algo”. Se é assim, a

⁷⁷ “A pedagogia e o design de software estão intimamente interligados na aprendizagem on-line - a “forma” do software pode ajudar ou atrapalhar o professor no que está tentando fazer. ”

escolha de uma visão de Pedagogia que será utilizada na aprendizagem *online*, em realidade deve estar “intimamente conectada” ao formato, ao *design* do *software*.

Para Vilém Flusser, *design* significa uma forma pré-pensada para que o usuário utilize algo de modo adequado, de acordo com o que foi pensado previamente. Ou seja, o *design* formata a ação do usuário, que deve se adaptar ao uso que o *design* já pensou. Voltando a nossa análise, já existe uma forma, um formato prévio do *software* que possui em realidade um modo de condução já estabelecido de aprendizagem. O professor formatado ao *software* já possui em si o modo de condução da aprendizagem, pois acaba por ter sua atuação determinada pela própria lógica algorítmica que constitui o *software* ao qual deve se adaptar e ao mesmo tempo fomentar.

Na expectativa de corresponder a essa conexão íntima entre “Pedagogia” e *software* temos cinco pontos que sintetizam a Pedagogia Moodle, os quais expressam a potência do Moodle de “ajudar ou atrapalhar/obstruir” o professor no que ele está tentando fazer.

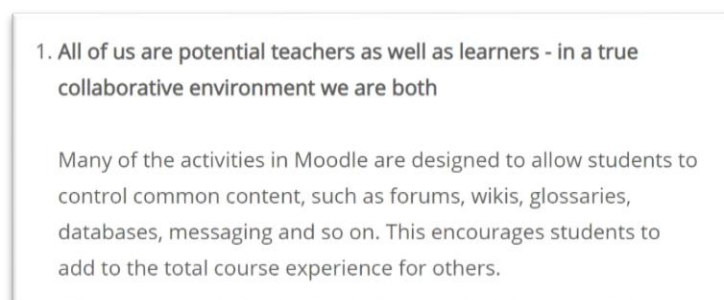


Figura 9 - Todos nós somos professores em potencial, bem como alunos - em um ambiente colaborativo real, somos ambos.

O primeiro tópico declara: “*All of us are potential teachers as well as learners – in a true collaborative environment we are both*”. Temos uma cosmovisão que vê o potencial de todos poderem ensinar e aprender. Retomamos uma premissa kantiana, que diz algo como “toda semente é uma árvore em potencial”. Há aqui um conteúdo essencial, que pode ou não se realizar. No caso em análise, “todos nós, em potencial, podemos ser tanto professores como aprendizes”. Ou seja, todos podem potencialmente ser professores, assim como aprendizes, porém sem levar em consideração limitadores ou condicionantes do alcance desse potencial. Em potência, como ser humano, todos podem ser, mas, em realidade, existem condicionantes.

Em sua lógica interna de declaração de princípios, o primeiro item entende “professores” não em sua constituição profissional, que prescinde de uma aquisição de teorias e técnicas para se constituir enquanto aquele que não é mais aprendiz, pois superou

seu estágio de aprendizado e galgou posições no campo do saber teórico, como prático, para assim se constituir profissionalmente como professor. Desta vez “professores” são compreendidos em sua potencialidade, em sua possibilidade de ser, identificando assim, justamente uma simetria, uma horizontalidade característica da potencialidade entre ser professor e aprendiz.

Se a potência ganha destaque em sua declaração de intencionalidade, na sequência do enunciado temos a confirmação de que “em um ambiente verdadeiramente colaborativo nós somos ambos”. Ou seja, professor e aprendiz são colocados na mesma posição, podem exercer o mesmo papel, quando estiverem em um ambiente verdadeiramente colaborativo, portanto, simétrico e horizontal para que a distinção de papéis não se realize, e tanto professor como aprendiz possam ter seu potencial expreso. Se pensarmos em um contraste, em um ambiente que não seja *online*, portanto, presencial, a distinção dos papéis entre professores e aprendizes (alunos) é nítido e representa uma clara hierarquia e assimetria. Podemos perceber certo grau de denúncia nessa expressão, contra o ambiente escolar, não *online*, que não representa um ambiente verdadeiramente colaborativo, pois não permite a manifestação da potencialidade de ambos os seus agentes, professores e aprendizes.

Com a proposta de estarem “intimamente conectados” “Pedagogia” e *software* indicam que o Moodle cria o ambiente verdadeiramente colaborativo para que a relação simétrica e horizontal entre professor e aprendiz se realize, e assim a possibilidade de que ambos correspondam ao mesmo papel possa ser conquistada. Há, neste sentido, uma orientação normativa na criação desse “verdadeiro ambiente”, pois é nele e por causa dele que as relações pedagógicas ocorrem, em seus moldes mais imiscuídos, onde os papéis de professor e aprendiz, objetivamente, não aparecem de modo estanque e fixo.

Se pensarmos na relação simétrica e horizontal que um ambiente verdadeiramente colaborativo pode proporcionar o potencial de igualdade entre professores e aprendizes, temos expreso, como já vimos, o Construcionismo Social quando este afirma que o ser humano constrói conhecimento única e exclusivamente através das interações sociais. Neste caso, se todos são potencialmente professores e aprendizes, todos podem compartilhar, em um ambiente verdadeiramente colaborativo, da construção do conhecimento na interação simétrica e horizontal que o papel de docente e de aprendiz pode promover enquanto interação social.

Após a declaração de intencionalidade do Moodle para que o potencial de todos seja alcançado, temos três parágrafos que caracterizam tal pretensão:

1. All of us are potential teachers as well as learners - in a true collaborative environment we are both

Many of the activities in Moodle are designed to allow students to control common content, such as forums, wikis, glossaries, databases, messaging and so on. This encourages students to add to the total course experience for others.

We made a huge step with a Roles implementation which further breaks down the distinction of teachers and students, allowing Moodle system administrators and teachers to create new roles with any mix of capabilities they like. If you want students to be allowed to facilitate forums, create quiz questions or even control the course layout then you can. There is a very fine degree of control – for example you can allow students the ability to delete posts in just one single forum if you like.

I hope that people will take these features and experiment with control in their courses, allowing students more flexibility to do things that were previously thought of as something teachers should do.

Figura 10 – Característica do Moodle como um ambiente verdadeiramente colaborativo

O primeiro parágrafo já declara a relação direta que aprendiz e plataforma podem ter, no sentido de redimensionar a atuação docente, em seu papel tradicional de detentor dos saberes e práticas do conhecimento. O aprendiz (enquanto aluno), ao lançar mão das atividades presentes no Moodle, pode conduzir sua aprendizagem, desenvolvendo assim sua potência em ser “professor” ao ser encorajado a atuar desta forma. Como já visto, as “atividades” constituem ferramentas que auxiliam na manutenção da vida da plataforma e, se é assim, quanto mais elas forem utilizadas, mais a plataforma vive! Portanto, para que restringir esse papel ao “educador *online*”? O usuário, no papel de aluno, pode, e no limite, deve aprender a alimentar o sistema.

Declara-se, portanto, que “muitas atividades no Moodle são projetadas (*designed*) para permitir que os alunos controlem o conteúdo comum, como fóruns, wikis, glossários, banco de dados, mensagens e assim por diante. Isso incentiva os alunos a adicionar à experiência total do curso para outros alunos⁷⁸”.

Lançando mão de um contexto teórico externo referente à atuação docente a partir da utilização de recursos disponibilizados pela plataforma e o controle de conteúdo comum por parte dos alunos, vemos semelhança ao que Telles (2018, p. 34-36) registrou no verbete “aprendizagem colaborativa *on-line*”, cujas características, resumidamente, designam uma modalidade de aprendizagem que ocorre por meio da interação entre membros de um grupo *on-line*; e, também um professor, que os organiza em pequenos grupos, e incentiva a trabalhar juntos, para construir conhecimento.

A ideia central é que os estudantes realizem um processo de aprendizagem a partir de interações e colaborações significativas,

⁷⁸ “Many of the activities in Moodle are designed to allow students to control common content, such as forums, wikis, glossaries, databases, messaging and so on. This encourages students to add to the total course experience for others”

guiados por um docente, que é um especialista (*expert*) no conteúdo e em facilitar o trabalho de grupos *on-line* (TELLES, 2018, p.34).

Neste sentido, o papel docente se “equilibra” na corda bamba entre conduzir e facilitar, estabelecer e apresentar os meios tecnológicos para que um grupo de estudantes possa, a partir de suas apropriações de conteúdo comum, construir o próprio conhecimento. Ou seja: sua atuação primeira, de detentor dos saberes e práticas do conhecimento é transposta para a capacidade de interação que os usuários, enquanto alunos/professores, podem realizar a partir das atividades/recursos contidos na própria plataforma de aprendizagem *online*.

A pequena listagem de atividades planejadas que são controladas pelo *software*, alude aos estudantes como detentores de certo controle de um conteúdo que é comum, expresso nessas atividades. Isso somente ocorre em um ambiente verdadeiramente colaborativo que permite uma experiência comum, entre todos, do curso. Todos contribuem para a aprendizagem. E nesse sentido, os alunos também são professores quando eles podem ter o controle do conteúdo comum que será acessado por todos.

Neste ponto, confirma-se a declaração de intencionalidade: as atividades planejadas pelo Moodle (tais como fóruns, wikis, glossário, banco de dados, mensagens etc) permitem uma potencial simetria nos papéis desempenhados pelos alunos em relação à atuação docente no que diz respeito ao controle de atividades que comportam conteúdos compartilhados. Contudo, a declaração de intencionalidade não leva em consideração as limitações e condicionantes que o colocam em uma posição de falseamento de sua pretensão.

Ao afirmar que os aprendizes podem lançar mão de atividades que potencialmente os colocam na posição de professores, pois “controlam” os conteúdos comuns, esquece-se de ressaltar que as atividades do Moodle são pré-estabelecidas pelo próprio *design* do *software*, representando uma limitação clara do controle efetivo desse conteúdo, na medida em que, de modo geral, quem disponibiliza quais atividades (ferramentas) serão utilizadas, ou sob quais aspectos o conteúdo comum poderá ser compartilhado, é o “facilitador” dessa aprendizagem, que em um primeiro momento se identifica como o professor, mas que em essência é a própria plataforma já previamente constituída sob os moldes da relação íntima entre pedagogia e *software*.

A declaração do fim da indistinção de papéis e funções entre alunos e professores na plataforma Moodle, assim como da ideia de controle/gestão de atividades e recursos é expressa de modo evidente no segundo parágrafo: “*We made a huge step with a roles*

implementation which further breaks down the distinction of teachers and students, allowing Moodle system administrators and teachers to create new roles with any mix of capabilities they like”.

Um grande passo foi dado: a quebra (“*break down*”) da distinção entre professores e alunos. A euforia por promover essa ruptura entre professores e alunos é a característica que o Moodle expressa. Cria-se um expediente para que o administrador (o *designer* do *software*) crie ferramentas (atividades e recursos) para que essa indistinção se concretize. De modo que o professor, possa gerir e operacionalizar a atuação dos alunos na plataforma. No sentido mesmo de preparar, de dispor o e no ambiente a atuação dos alunos em seu processo de aprendizagem. Bem aos moldes da proposta Construcionista de visão do professor; aquele que deve “facilitar”, “mediar”, os meios para que os alunos possam “aprender” e estarem ajustados ao meio, na expressão mais ambígua possível.

A pretensão de um “ambiente verdadeiramente colaborativo” se mostra falso, pois inicialmente é o administrador/programador (*designer*) do *software* Moodle quem cria e permite o acesso tanto do professor como do aluno à tais e quais ferramentas (atividades e recursos), seja em qual papel lhe interessar. O grande *poder* do professor é atuar como controlador/gestor desse ambiente a fim de dispor as condições para que o aluno, em seguida, atue neste ambiente controlado. O professor pode escolher quais “fóruns”, por exemplo, os alunos podem agir com mais ou menos controle das atividades disponibilizadas pela plataforma. Em realidade, o nivelamento, a simetria dos papéis fica no nível do texto, da intensão que a plataforma emite. No limite, a equiparação entre professor e aluno (usuários, de modo geral) se dá na aprendizagem em ser conduzido (e, em certa medida, conduzir) à alimentar a plataforma com o manuseio das ferramentas e inserção de informações (dados).

O último parágrafo declara com exatidão a esperança de controle do próprio processo de aprendizagem por parte dos alunos, a partir da indistinção de papéis e da interação com as atividades propostas pelo *software*, em detrimento da autoridade pedagógica docente: “*I hope that people will take these features and experiment with control in their courses, allowing students more flexibility to do things that were previously thought of as something teachers should do*”.

Se o professor atua como administrador dos recursos e atividades da plataforma, os alunos podem ter o controle da aprendizagem. O que antes era da responsabilidade da prática docente, agora é responsabilidade discente. A indistinção de papéis é vista como uma vantagem condizente com as demandas vigentes. Os professores já não mais

precisam se responsabilizar pelo ensino, já que os alunos tomam esse lugar. Cabe ao professor apenas gerir o ambiente de aprendizagem, clicando na configuração “*teacher*” ou “*student*” quando da liberação de alguma atividade ou recurso contido na plataforma. A flexibilidade que os estudantes têm em “fazer coisas” que antes eram consideradas algo que os professores deveriam fazer é índice da desautorização pedagógica docente. Agora essa autoridade é transmitida ao *software* que media a atuação discente.

O item 2 celebra a conexão entre “Pedagogia” e *software* na pretensão da plataforma promover uma construção colaborativa e ativa da própria aprendizagem, a qual é melhor realizada quando do ato de criar e expressar alguma coisa para que os outros possam ver.



Figura 11 – Nós aprendemos particularmente bem do ato de criar ou expressar alguma coisa para que os outros vejam.

Temos aqui uma sobreposição do “ato” sobre o “processo”. Em contraste com a compreensão de que o conhecimento se desenvolve pela elaboração do pensamento, pela reflexão dos conceitos em seu processo de intelecção, temos o ato de criação e exposição de algo, no sentido de compartilhamento, como aprendizagem que se realiza e, portanto, conhecimento que se estabelece. Esse é o sentido específico da Pedagogia Moodle: aprendizagem focada na ação, no ato de expor, de partilhar e não na síntese do conteúdo para si próprio, mas para que os outros possam ver. E percebam: é para que “outros possam ver” e não compreender ou pensar, mas sim, ver.

De modo compatível temos a teoria construcionista de S. Papert, criador da linguagem LOGO como método computacional de aprendizagem, que estimulou a relação *software-aprendizagem-aluno* como potencialidade da tecnologia algorítmica na resolução de problemas e na promoção de aprendizagem. Tal proposta aborda o “aprender

fazendo” e o “aprender construindo”, assim como o compartilhamento desse aprender como forma de construção do conhecimento. Apoiada na teoria construtivista piagetiana (que aborda a aprendizagem baseada na experiência de produzir algo), o construcionismo de Papert considera que as pessoas aprendem construindo conhecimento por meio do ato de tornar algo compartilhável.

Ao evidenciar a relevância de uma atuação que privilegie o conhecimento tácito do próprio aluno na construção compartilhada de seus saberes, referendados pela própria comunidade de aprendizagem, estimula a passagem de um aluno passivo para aluno ativo que está apto à resolver problemas em sua realidade específica. E, no mesmo sentido, de uma atuação docente que é mediadora da aprendizagem na criação de condições para que o aluno possa explorar, construir e compartilhar seu próprio conhecimento em um “ambiente verdadeiramente colaborativo”.

Sob tal entendimento, esperamos encontrar no item em análise elementos que subsidiem a valoração do “ato” em detrimento do “processo” de criação e compartilhamento da aprendizagem. Estes referentes à lógica do *software* Moodle conectado com a “Pedagogia” Moodle.

Obedecendo o método em sua indicação de sequencialidade, afirma-se que o Moodle tem uma ampla gama de maneiras pelas quais as pessoas podem criar representações de seus conhecimentos e compartilhá-las. “*Moodle has a wide range of ways in which people can create representations of their knowledge and share them*”.

A plataforma, em sua constituição algorítmica, apresenta os caminhos (ferramentas desenhadas) para que as pessoas (seus usuários que podem ora exercer o papel de professor ora de aluno) possam criar representações de seus conhecimentos e compartilhá-los.

A criação de representações, neste caso, não nos parece coadunar com as reflexões propostas por I. Kant em *Crítica da razão pura* ao tratar do “esquematismo”. Este é caracterizado enquanto recurso de mediação que, por não haver a possibilidade de um relacionamento direto entre o material empiricamente recebido pela sensibilidade e a capacidade organizadora, mediante conceito, de entendimento, realiza, de modo reflexivo uma representação do elementos subjetivos e objetivos na construção da realidade exterior. Ou seja, por meio do esquematismo, com a consciência mútua da inter-relação dos elementos subjetivos e objetivos, é possível engendrar o conhecimento através da categorização conceitual realizada pela própria reflexão.

No mesmo sentido, quando Adorno e Horkheimer (2006, p.103) em *A Dialética do Esclarecimento*, abordam o tema da indústria cultural, revelam que “a função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, refere de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, [esta que] é tomada do sujeito pela indústria”. Sendo assim, para o usuário/consumidor, não há mais nada a refletir, a conceituar, que não tenha sido antecipado no esquema do *software* ou da produção da indústria cultural.

Sendo assim, o Moodle ao desenvolver os caminhos de criação de representação do conhecimento e permitir o compartilhamento em ato, privilegiando o conhecimento tácito mediado pelo *software*, expressa justamente uma não realização mediadora entre o material empiricamente recebido pela sensibilidade e a capacidade organizadora, mediante conceito, do entendimento, limitando ou restringindo a própria construção do saber aos caminhos que o Moodle oferece e permite, pois entende-se que é por meio das atividades e recursos que são oferecidos pela plataforma que é possível aprender. Em especial, o ato de compartilhar revela a finalidade verdadeiramente almejada, qual seja: a comunicação!

A legitimação dada ao ato de compartilhar, e, portanto, comunicar o processo de construção da aprendizagem está expresso nos pontos que seguem ao item 2. Estes apresentam, de modo resumido, algumas das ferramentas consideradas promovedoras do “*learning by doing*” e do “*to share*” necessários para a jornada de aprendizagem do usuário, que ora pode ser o próprio professor, ora o aluno, ativo e sabedor tácito de seu próprio processo de construção do conhecimento.

Além de saudar, mais uma vez, a formidável estrutura da própria constituição da plataforma Moodle o item apresenta 4 atividades e recursos como “modo” de realizar o que se propõe. Ou seja, temos aí mais um indício inequívoco de que a autoridade do *software* ganha destaque, na medida em que pedagogicamente, se retira a compreensão direta da relação do aluno com o objeto do conhecimento. Pois este agora está mediado e controlado pela lógica algorítmica da plataforma. Em realidade, o sujeito pedagógico é o Moodle e não o professor.

A conexão *software*+pedagogia que resulta no ambiente virtual de aprendizagem enquanto *locus* que permite a realização do “aprender fazer e construir” e de compartilhar a aprendizagem, reforça um grau propagandístico da legitimação de que fora do Moodle, “ambiente verdadeiramente colaborativo”, a “*terrific*” representação da jornada de aprendizagem não pode ocorrer. O “Fórum”, as “Wikis”, os “Glossários” e os “Bancos

de Dados” são os caminhos de destaque do modo como a plataforma virtual pretende dar subsídios para que as representações da aprendizagem possam ser desenvolvidas e compartilhadas. Lembrando que tais representações não são aquelas submetidas à reflexão, mas sim à prática, ato, ação, e, no limite, à pura técnica.

A atividade “Fórum”, com seus “atalhos” e “vias de acesso”, como “os filtros do *plugin* de mídia, anexos ou simplesmente *links*”, é, de modo óbvio (“*of course*”) o “coração”, o local de construção das criações (representações) da aprendizagem e compartilhamento, onde todos podem visualizar e comunicar suas produções. O grau de exposição ganha destaque nesse caminho, pois aparece como condicionamento para que esse tipo de comportamento se constitua e a ferramenta “Fórum” permite comunicar, expressar sua criação e compartilhar com todos. É um local privilegiado de comunicação e compartilhamento, cuja compreensão de entendimento e aprendizagem parecem estar em polos invertidos, pois o ato é mais valorizado do que o processo. Inserir informações, opiniões, breves reflexões (dado que o espaço muitas vezes é limitado, não necessariamente pela quantidade de caracteres permitidos, mas pelo tempo em si que duram as atividades), esta é a funcionalidade do “Fórum”: comunicação.

Na continuidade do percurso temos uma breve apresentação da ferramenta “Wiki” (“páginas construídas de forma colaborativa”), a qual expressa um significado importante em relação a ideia de colaboração como parte do processo comunicativo, pois o uso desta atividade permite o trabalho em grupo e negociações que esse tipo de proposta pedagógica envolve. Agora, vejamos bem: além de ser um recurso incorporado à plataforma (não criado através dela), somos instados a perceber que esta atividade não propõe, por exemplo, a criação de um grupo de estudos, mas sim a realização (ato, ação) de trabalho em grupo, manifestando, mais uma vez, o sentido de expormos, comunicarmos, compartilharmos o que já sabemos do que aprendermos a pensar, elaborar, refletir, dialogar para então chegarmos a uma compreensão, ainda que coletiva.

Nos mesmos moldes, a atividade “Glossário” corresponde as listas de definições construídas de forma colaborativa que podem aparecer ao longo dos cursos. Ou seja, de modo compatível à ideia de aprendizagem em ato e na exposição desta, os glossários são espaços criados para que a comunicação coletiva entre os pares possa ser partilhada e vista.

No caso, a conservação e desenvolvimento do próprio Moodle enquanto “decalque” didático do próprio mundo, se manifesta nos registros imagéticos e algorítmicos do *software*. O mundo “Moodle”, com suas ferramentas retóricas

corresponde a um ajustamento da materialidade da aprendizagem, forjada em uma realidade própria em contradição com uma aprendizagem escolar, formativa, didática, pedagógica. Como nos ajuda a compreender A. Gruschka (2011, p.178) “a materialidade do conhecimento é apenas adquirida de maneira funcional, não mais apropriada. Tudo deve ocorrer de forma ‘rápida e agradável’ e, por isso, jamais pode haver ‘profundidade’”.

A cultura da praticidade que os meios digitais tecnológicos expressam ganha respaldo no Moodle quando vemos confirmado em suas atividades e recursos metas não evidentes, tais como: informação superficial; conhecimento aparente, mas documentado por boas notas; esquemas aprendidos por meio de “respostas certas”; conhecimento formal e operativo. Aspectos esses que podem ser alcançados na aprendizagem, sem qualquer pleno entendimento dos conteúdos. Com as “atividades e recursos” vemos que “em vez de levar os alunos à dificuldade do assunto, cuja solução promete levar à felicidade do conhecimento, essa expectativa é didaticamente mistificada, trivializada. Contra sua perda de substância é posta uma agradável resposta midiática, de tal forma que ao final o que conta é o pacote, o invólucro, e não mais o conteúdo” (GRUSCHKA, 2011, p. 180).

Até aqui, portanto, é possível constatar que a palavra “*Collaborative*” sempre aparece no sentido de reforçar a ideia de “*break down*”, de “quebra dos papéis” anteriormente definidos entre professor e aluno, não deixando claro o que exatamente é criado coletivamente, nos dando indícios de que o que importa de fato é o desenvolvimento da competência em criar e compartilhar o objeto que será comunicado e não a sua compreensão em termos intelectivos, conceituais e de sedimentação do saber.

E podemos confirmar tal ideia na última atividade listada neste item: “banco de dados”. É uma extensão do ato de permitir aos participantes (usuários da plataforma) acessar mídias de qualquer tipo, tais como uma coleção de fotos digitais ou uma biblioteca de referências. Esta atividade é por si só uma concessão à atividade pedagógica, pois a ação em si já apresenta o processo de aprendizagem. Ou seja, no ato de acessar as mídias tal qual “*learning by doing*” a aprendizagem potencialmente já se estabelece. A competência em manusear o “aplicativo” é reproduzida nesta atividade.

O item 2 confirma os objetivos pedagógicos do Moodle: o ato de criação de representações da aprendizagem e seu compartilhamento encontra ferramentas condizentes para suas intencionalidades. Contudo, uma ressalva a essa constatação é importante: não há problemas na criação das ferramentas em si, ou de plataformas algorítmicas de aprendizagem, o que temos desvelado através do método empregado, é

que na pretensão da plataforma Moodle em ser o sucedâneo ou substituto do *locus* de ensino e aprendizagem não há uma evidente apresentação de sua real manifestação.

Se a plataforma, em conjunto com seus modos e caminhos criados se apresentasse como ferramenta comunicativa (o que revelamos ser sua manifestação mais evidente), aí sim sua pretensão poderia ser cumprida, afinal, como vimos importa muito mais as estratégias de manuseio dos esquemas e ferramentas de compartilhamento e visualização do que do processo de entendimento intelectual, nos moldes do esquematismo kantiano.

Dito de outro modo, não importa quem promove o ato da aprendizagem e seu compartilhamento, se é o professor ou o aluno, mas sim, quem ou o que fornece o modo de realizar tais atos de maneira mais eficiente e comunicativa e, nesse sentido, claramente o destaque é da lógica algorítmica desenvolvida pelo *software* Moodle.

Em síntese: a aprendizagem ocorre como ato de comunicar o que se aprende! Pouco importa a autoridade pedagógica docente no processo de ensino-aprendizagem, já que a concepção de aprendizagem é estreita e ao dar conta das ferramentas comunicativas, ela já pretensamente ocorre.

Na sequência um terceiro item declara: “Nós aprendemos muito apenas observando a atividade de nossos pares”. Ou seja, não que somente aprendemos deste modo, mas que observando nossos pares, também aprendemos bastante (“*a lot*”).

3. We learn a lot by just observing the activity of our peers

The participants link in the navigation block is the main place where you can see everyone in your course. It shows a lot of information about your participants and how recently they've been there.

An Online Users block is the best way to see everyone else who might be on right now.

The Recent Activity block shows a great deal of information about what has happened recently, and via link you can see reports with more detail. Things that happened not only include changes to the course and forum posts, etc, but also things like assignment submissions and quiz attempts. Students can't see the results that other students got from these activities, but they do get some sense that everyone is submitting Assignment 1 now and this peer pressure hopefully helps those who need it.

Finally, almost all the modules will “tag” an entry or change with the name of the user, so that you can see who did what and when. For example, wiki pages all have a history link with full details on every edit.

Figura 12 - Nós aprendemos muito apenas observando a atividade de nossos pares

Essa afirmação nos intriga. Em quais cenas pedagógicas essa frase teria sentido? Por exemplo: “Nós aprendemos bastante apenas observando a atividade dos nossos pares, aqueles que guardam corretamente os brinquedos em seus lugares”.

Alunos da educação infantil mimetizam ações dos demais colegas para agir de modo igual na hora de guardar os brinquedos, ou quando, em uma atividade de jogo, aquele que não sabe as regras observa seus pares e depois segue as mesmas regras e

movimentos. Por se tratar de cenas do ponto de vista do aprendizado, assim como na declaração retórica a qual estamos analisando, a autoridade pedagógica docente é retirada da cena. Os “pares” nesse ponto são aqueles que tanto podem ser os que mimetizam ou que são mimetizados em seus comportamentos a partir de uma observação. Se é assim, a observação pode se dar na interação, contudo de modo mimético.

Observação no sentido de que as pessoas, aquelas que são “pares”, estão fazendo algo e ao observá-las sou capaz de depreender as regras de reprodução da ação, contudo tal capacidade não está acompanhada, de modo intrínseco de um elemento de reflexão sobre tal processo. É possível haver ou não uma reflexão sobre tal observação antes da reprodução.

De modo pragmático, retornando ao caso, a frase não se expressa: “*we learn a lot by just discuting the teory of our peers*”, mas sim “*we learn a lot by just observing the activity of our peers*”. Há, mais uma vez, uma relação que diz muito mais respeito ao “ato”, à ação adaptativa do comportamento do que sobre o “processo”, o conteúdo. A aprendizagem é do sistema e não da apreensão do conteúdo! Se aprende muito sobre reprodução de comportamento (mimetismo) e de integração apenas realizando observações dos atos daqueles que me são equivalentes, simétricos, iguais.

Portanto, na continuidade do argumento, espera-se orientações sobre quem são os “pares” e quais são as atividades a serem observadas, do modo procedimental, para “nós aprendermos muito” com e sobre o Moodle.

Quatro parágrafos são apresentados. No primeiro e segundo parágrafos temos a indicação dos locais, dentro da plataforma, onde “*you*”, você, vê, observa, o que as pessoas estão fazendo no curso em que você está. Seja uma observação síncrona ou assíncrona, é possível saber e ver o que os demais participantes já fizeram ou estão fazendo. A plataforma permite que o usuário veja o local e o procedimento de navegação de modo a acompanhar (vigiar) todos os passos e caminhos que os participantes do curso realizaram ou realizam em “tempo real” / “*right now*”.

Temos a indicação de um sujeito oculto “você”, que pode ser tanto professor quanto o aluno. Contudo, não fica clara a indicação de quem são os pares, ou quais atividades devem ser observadas, mas sim temos explicitado o procedimento de como “gerenciar” a atuação dos participantes em dado curso: “*The participants link in the navigation block is the main place where you can see everyone in your course*”. O primeiro parágrafo não cumpre o que foi enunciado, temos apenas a indicação do local

(*navigation block*), na plataforma, ao qual o usuário é exposto “*a lot of information about your participants and how recently they’ve been there*”.

A informação, o dado que se tem é sobre as atividades realizadas pelo usuário em resposta aos comandos das ferramentas da plataforma. Dados e informações que são vigiadas, controladas, geridas no sistema, não importando o conteúdo (de compreensão ou apreensão), mas sim o fluxo de dados que alimentam os procedimentos de comunicação de informações. O mais relevante, nos parece ser, que a observação de uma grande quantidade de informações se liga mais a ideia de obter dados, *input* dos usuários para com a plataforma, para assim poder controlar, monitorar, vigiar a interação dos participantes. E, se é isso, temos aqui uma pista de quem é nosso sujeito oculto “você”: é o “educador *online*”, aquele que exerce o papel de professor em sua função mais instrumental, a de administrador. O professor é um gestor de fluxos de dados (“*a lot of information*”). Aqui aparece uma alteração na balança, o peso entre poder e autoridade pedagógica docente parece modificado.

Se o professor é a figura que “materializa” aos participantes os caminhos que devem ser observados para criar e compartilhar a aprendizagem e ao mesmo tempo é aquele que realiza a gestão do fluxo de informações emitido pelos usuários, nos parece que a balança pende mais para a ideia de poder do que de autoridade nesse processo. Algo deve ficar claro: nessa lógica, não há vínculo com processo pedagógico de ensino, no sentido de proposição à reflexão e ao entendimento. Há, isso sim, uma instrumentalização matematizada de controle do acesso e permanência do usuário na plataforma, fato que corresponde ao modo de observar e mensurar as atividades e, portanto, comando do resultado da aprendizagem. Tem-se, nesse sentido, o poder revelado.

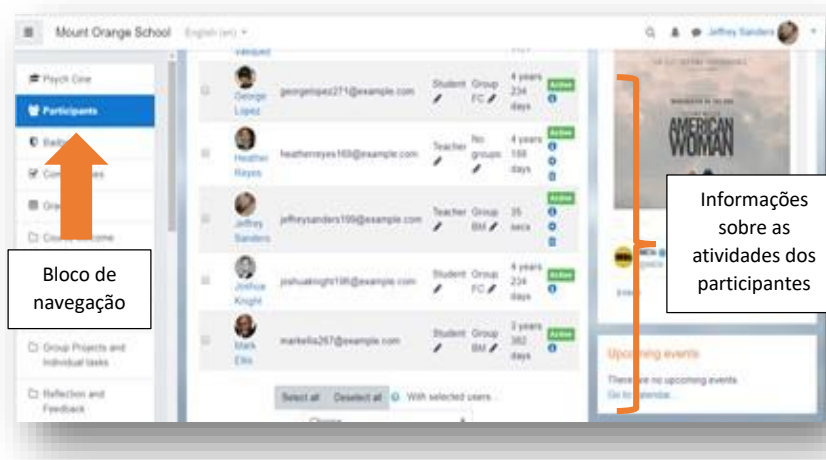


Figura 13 – Ilustração do *link* dos participantes e do bloco de navegação para obter as informações dos usuários.

Vemos, uma certa “quebra” na retórica quando não se apresenta o que se espera, mas, ao mesmo tempo, não podemos dizer que houve uma mudança na estrutura de sentido do documento, pois repete-se a justificação da conexão da “Pedagogia” ao *software*. Mais uma vez, então, de modo procedimental temos a contínua promessa de que algo grandioso e inovador no processo de aprendizado vai se realizar, mas em realidade, continuamos vendo uma ferramenta de comunicação, e agora de gestão, desse processo comunicativo e informacional. A retórica, em realidade, apenas emula o ser do produto que quer ser vendido: a plataforma Moodle.

Nos parágrafos 3 e 4 temos mais uma mostra do poderio de controle instrumental dos dados dos usuários. O sentido é de monitoramento das “*recent activity*” por parte dos “educadores *online*”. Neste caso há um detalhamento das interações feitas, por exemplo nos “fóruns”, como também no envio das tarefas ou na realização dos “quizes”. Há uma espécie de elogio à gestão e controle que os professores têm sobre os dados dos “students”. Porém, estes não possuem o poder de um controle fino das entrega e/ou realização das atividades, o monitoramento e controle das atividades é papel do “educador *online*”.

Ao usuário, no papel de aluno, cabe a observação do comportamento dos seus pares. Espera-se um certo nível de “autocontrole” e de “auto disciplinamento” das ações “*just observing the activity of our peers*”. Por exemplo, ao observar que um colega já entregou alguma atividade ou já fez alguma postagem no fórum, “essa pressão” pode ajudar quem precisa realizar a atividade ainda pendente. Há um grau de reprodução no Moodle, a partir de sua lógica pedagógica e algorítmica, das pressões sociais que sofremos quando da necessidade de mimetizar comportamentos e ações para estarmos inseridos no mesmo ambiente e obter reconhecimento. A observação de comportamentos a fim de reproduzi-los nos parece ser um dos principais ensinamentos da plataforma Moodle.

Neste ponto, nos parece que a concepção de “*teacher*” para o Moodle fica mais evidente. A autoridade pedagógica docente em seu sentido mais tradicional não está presente. As características que o Moodle compreende como definidoras para atuação no papel (“*role*”) de professor está muito mais ligada a um ideal de gestor de dados do que de um formador. Um “educador *online*” mais do que um docente. Uma atuação mais autoritária do que de autoridade legítima, visto que há poder na administração do fluxo comunicativo de informações dos dados dos usuários.

A ação de monitoramento e controle corresponde a um poder disciplinador e comportamental, poder este que domina as interações que ocorrem em um ambiente virtual comunicativo. O “professor” é um moderador das interações e fluxos de dados. Dessa sorte o moderador organiza e ordena. O “controle total” do fluxo de informações somente ocorre pelas determinações do aparato, do *design* do *software* Moodle que ao formatar o “educador *online*” permite que ele manipule e gestione os dados.

É conveniente termos clareza de que a tecnologia não ocupa necessariamente o lugar ou realiza o papel docente, mas sim desresponsabiliza o professor incapacitando-o, ao modificar substancialmente sua autoridade pedagógica e, conseqüentemente submete, a atuação docente ao controle e gestão de informações para a contínua reprodução do próprio sistema que se autonomiza.

Neste sentido, caracterizamos o esvaziamento da autoridade pedagógica docente tradicional em favor de uma espécie de autoritarismo exercido pelo poder de monitoramento, vigilância, controle das informações e comportamentos. Como sabemos há uma relação direta entre poder e autoritarismo. Sob estas condições o docente não corresponde ao reconhecimento de sabedoria e experiência, e sim carrega a tinta em sua expressão mais autoritária, que é a do poder de controle dos dados.

Se assim o é, então que modelo docente encontramos ao final? Nos termos de Freud, a ambivalência amor/ódio é necessária na projeção para com as figuras de autoridade, pais ou professores, de modo a expressar uma tensão essencial para a constituição das relações de reconhecimento e superação da realidade dada. Se não há autoridade docente, e sim uma função meramente administrativa, o que poderia ser mimetizado ou projetado com fins de aprendizagem? Nos parece que se aprende muito mais a gerir e se identificar, de modo instrumental, a um aparato do que superá-lo por meio do conhecimento reflexivo.

O enunciado 3: “nós aprendemos muito apenas observando a atividade de nossos pares” sintetiza uma declaração que na aparência emana ares de relações horizontais, de companheirismo e colaboração, mas em essência revela a exigência pela mimetização comportamental de aprender como gerir informações dentro de uma plataforma digital construída por algoritmos que fornece dados, os quais serão utilizados para o controle disciplinar de contínua alimentação para o funcionamento do próprio sistema.

Na esteira de declarações de princípios pretensamente incontestes, o quarto item expressa: “*By understanding the contexts of others, we can teach in a more transformational way (constructivism)*”

Declara-se uma necessidade de entendimento, no sentido de ajustamento ao contexto do outro e a mudança em ato, de modo a adequar esse algo ao ensino e ao aluno. Deste modo temos uma transformação do ensinar em função do contexto. Dito de outra maneira: o ensino (“*teach*”) precisa considerar o contexto dos outros e realizar uma transformação. A necessidade de adequação, advém do modo como “uma forma mais transformadora” é expressa enquanto um valor positivo, dado que os contextos devem ser entendidos para que a transformação possa ocorrer.

4. By understanding the contexts of others, we can teach in a more transformational way (constructivism)

There are many different ways to find out about people. Access to these can be decided on a site basis (different sites have different privacy policies):

- The user profile contains several fields where people can provide information about their background, etc. In particular there is a user profile photograph, which appears throughout Moodle whenever that person writes something. The photo links back to the profile page.
- A compendium of forum posts (and discussion starters) by that person in that course (or across the site).
- Individual blogs allow people to express things in a public but reflective way, often providing access to thinking that might not normally expressed in, say, a forum. Others can give comments on the blog posts.
- Overall activity reports show all the contributions from a user in a course, including assignment submissions, glossary entries, etc.
- User log reports show detailed logs of every action taken by a person in Moodle, as well as graphs showing overall activity statistics.
- The survey module provides a variety of proven questionnaire instruments for discovering interesting information about the state of mind of the group.

Figura 14 – Ao compreender os contextos dos outros, podemos ensinar de uma forma mais transformadora (construtivismo).

Existe a indicação de responsáveis por entender esse contexto, expresso pelo “*we*” (nós), um coletivo que ensina e que é diferente dos “outros”. Não podemos dizer que é o Moodle a representação desse coletivo, pois temos clareza de que a plataforma se apresenta enquanto “modo” de se entender, mas não é o “entendedor”. O “*we*” é expresso por aqueles que vão realizar uma transformação na forma, seja do ensino, seja do aluno. Outra formatação advirá. Mas qual seria?

Uma indicação clara para pensarmos os questionamentos acima é expresso pela inscrição “(*constructivism*)” que entre parênteses caracteriza a síntese de sua ideia e um indício de artificialidade da seleção que reforça o que se quer afirmar. Construtivismo, enquanto uma teoria pedagógica, aparece aqui de modo retórico para legitimar o que se pretende realizar, a dita transformação. Contudo, resta saber se “construtivismo” significa o entendimento do contexto dos outros para ensinar de um modo mais transformador.

É consenso que a teoria pedagógica construtivista, de base piagetiana, aponta para o protagonismo do aluno, do saber prévio que ele possui sobre algo que em seguida, a partir da interação do sujeito com o objeto, é melhor trabalhado e aprofundado. Ou seja, o construtivismo, como já vimos, comporta o papel ativo do sujeito na criação e

modificação de suas representações do objeto do conhecimento. Nesse caso, o que podemos esperar? Uma lista de mecanismos que possibilitem a realização de ações que promovam essa interação e conseqüentemente uma transformação?

Somos informados de que existem caminhos diferentes para encontrar informações (contexto) dos outros: *“There are many different ways to find out about people. Access to these can be decided on a site basis”* e esse acesso pode ser decidido na base da plataforma (*“site”*). Para entender o contexto dos outros temos que ter formas de acesso à informação, e se essa é privada, temos que ter modos de expor e ter acesso a esses dados. No limite, o que interessa e deve ser aprendido não é uma forma transformadora de ensinar, mas sim diferentes maneiras de ter acesso às informações dos usuários da plataforma. Esse modo de leitura parece se confirmar na medida em que na sequência seis ferramentas são apresentadas como recursos que estão presentes no *design* do *software* Moodle que podem (e nos parece que devem) ser utilizadas na extração das informações (contextos) que se procura.

O primeiro recurso é *“the user profile”* (perfil do usuário) com vários campos que podem ser preenchidos e prover informações sobre os seus contextos (*“background”*). Por exemplo, de modo particular, fotos podem ser colocadas, tal qual em uma rede social. Mas, como se dá a compreensão de um contexto a partir de uma foto? Não podemos deixar de apontar, que assim como em uma rede social, elege-se a *“melhor foto”*, a *“melhor frase”*, ou seja, as informações preenchidas no campo do perfil são seletivas e podem não corresponder ao que se espera. Mas afinal, que aspecto pedagógico transformador se realiza com essa coleta de informações?

A segunda ferramenta é chamada de *“Compêndio de postagens nos fóruns”*, a qual corresponde às intervenções e caminhos percorridos pelo usuário no momento da atividade *“fórum”*. A informação que se obtém é de que nível? Qual tipo de informação se extrai? De acordo com a descrição da ferramenta temos mais um exemplo de uma possibilidade de sistematização, controle de informações do que de um contexto nos moldes culturais, por exemplo, ou até mesmo pedagógico.

O *“blog individual”* aparece na sequência. De maneira distinta ao que nos foi apresentado até o momento, esta ferramenta não é de uso coletivo ou colaborativo, mas sim é uma ferramenta individual, cujo grande benefício é *“expressar coisas”* (*“to express things”*). Mais uma vez, de maneira distinta da compreendida até então, propõe-se reflexão, apesar de ser expresso de modo público: *“Individual blogs allow people to express things in a public but reflective way, often providing access to thinking that might*

not normally expressed in, say, a fórum”. Será que somente em uma atividade individual, não colaborativa ou coletiva, é que há reflexão? E se assim for, o que isso revela em relação ao que expomos até aqui?

De modo explícito afirma-se que frequentemente, o blog permite a reflexão e pensamentos que normalmente não seriam expressos no fórum, por exemplo. Ou seja, há uma evidente contradição, que em realidade explicita e confirma uma faceta importante da proposta Moodle: as atividades coletivas e colaborativas não são reflexivas, não permitem a reflexão, ao contrário de uma atividade individual, apesar de compartilhada e exposta para que todos possam visualizar.

As ferramentas que seguem, “Relatório de atividades gerais”, “Relatório de registros do usuário” e “Módulo de pesquisa”, representam um princípio comum, que confirma o propósito apreendido inicialmente para este item: o contexto que se procura entender, em realidade expressa-se na coleta e controle dos dados que os usuários fornecem à plataforma Moodle na medida em que realizam interações com as atividades e recursos modulados em cada curso, fornecendo assim, informações que o “educador *online*” deve ser capaz de gerir e administrar.

Esses relatórios fornecem de modo visual, por meio de gráficos e de estatísticas, os “passos” dos usuários nos caminhos propostos pelo *software*. É fornecido o comportamento que cada usuário realiza no processo de interação com a plataforma, sendo valorizada a “contribuição” do usuário para com as ferramentas. Ou seja, um usuário que participa das atividades, que interage através das ferramentas, que transita na plataforma utilizando os recursos disponíveis, contribui (“*contributions*”) para o funcionamento do *software*, visto que o alimenta com seus movimentos monitorados. As reflexões, o entendimento, os pensamentos não são monitorados de modo sistematizado ou de modo tão intenso como o trânsito que o usuário realiza dentro da plataforma.

Portanto, a interação se realiza entre o usuário e o sistema. A ênfase é na contribuição com o sistema e não com os “pares” ou com o “contexto”. Realiza-se uma sistematização de dados que são correspondentes ao comportamento (interações) do usuário, o qual “alimenta” a funcionalidade do sistema Moodle. Vemos de forma nítida que a ideia de “contexto”, em realidade, significa obter e sistematizar dados. Tal como vemos na descrição do relatório de registros do usuário, onde os “registros detalhados de cada ação realizada por uma pessoa no Moodle, bem como gráficos mostrando as estatísticas gerais da atividade”.

A noção de relações humanas desaparece e tudo é resumido a números, gráficos e estatísticas. A relação operacional e instrumental com a plataforma representa a manutenção do engajamento para com o sistema quanto ao fornecimento dos dados. Não importa o conteúdo, mas sim a manutenção da relação do usuário com o sistema. Neste caso a forma transformadora do ensino corresponde a condicionar o comportamento para fornecer dados e manter o sistema funcionando. A interação do usuário com a plataforma, fornecendo dados, deve ser mantida não importando necessariamente o conteúdo dessa interação. Em primeiro plano, a interação é com a plataforma, depois entre usuários (alunos e educadores *online*). O que se ensina é a constante necessidade de interação para o fornecimento e sistematização de dados.

Nesse sentido, o construtivismo cuja premissa é a autonomia da ação do aluno acaba por ser subvertida, neste caso, em heteronomia de condicionamento no comportamento de emitir dados. E, no que tange à noção de autoridade pedagógica docente, agora se efetiva como uma função necessária à manutenção e fortalecimento do sistema, na medida em que gere dados e ensina o modo como eles devem ser fornecidos em uma contínua administração de comportamento para com a plataforma. Vemos um esvaziamento (provocado pelo sistema) do que já é isento de conteúdo (construtivismo).

O último item expressa mais um princípio valorativo positivado sobre um ambiente de aprendizagem que pode corresponder às necessidades daqueles que estão interagindo nesse ambiente: “*A learning environment needs to be flexible and adaptable, so that it can quickly respond to the needs of the participants within it*”.

5. A learning environment needs to be flexible and adaptable, so that it can quickly respond to the needs of the participants within it
- The course page itself is the main tool for a teacher, allowing them to add/remove and structure activities as necessary. Changing the course is one button click away at any time, so the teacher can change it on a whim. We have AJAX features, so that activities, sections and blocks can all be simply dragged-and-dropped. Access can be restricted according to time, conditions or user profile fields.
 - Roles can be applied individually in every context across the site, and can be further tweaked with overrides. So if you want to create one single quiz where everyone has access to everybody's results, or allow parents of students to see parts of your course, then you can.
 - Navigation around the course and site is automatically generated.
 - The gradebook is automatically maintained, and reflects the activities in the course at any given time.
 - There are preferences for many aspects of appearance and behaviour, at site, course and activity levels, allowing educators to fine-tune the behaviour of Moodle in many ways.
 - External systems can be integrated easily, to maintain authentication, enrolments and other things, allowing Moodle to react smoothly as data in other systems is modified.

Figura 15 – Um ambiente de aprendizado precisa ser flexível e adaptável, para que possa responder rapidamente às necessidades dos participantes dentro dele.

Iniciamos nos perguntando, o que caracteriza “um ambiente de aprendizagem”? É recorrente, quando pensamos em ambientes de aprendizagem, uma ideia de processo, de troca de informações, um caráter de prática, de ação, de atividades, de experimentos que são realizados em um espaço físico ou virtual, em que uma interação possa ser promovida. Existe uma ênfase maior no agir, no fazer, aspectos que são atrelados diretamente a ação de uma pessoa, de um indivíduo que tem uma carga de responsabilidade no processo de aprendizagem neste ambiente, algo como uma responsabilidade de execução na atividade que se quer aprender.

Ao se tratar de “um” ambiente de aprendizagem, que pode ser inicialmente qualquer lugar, espaço, área, temos a ideia de que se trata de um âmbito, de algum modo, circunscrito em que ações podem ser executadas. Na frase em análise, trata-se de um sujeito indefinido, pois não especifica qual seria esse ambiente e, nesse sentido, esperamos encontrar mais elementos que possam caracterizar esse ambiente de aprendizagem, e quais seriam suas especificações.

Na sequência, tal ambiente “precisa ser flexível e adaptável”, uma questão se expressa imediatamente: é uma condição estrita que um ambiente de aprendizagem precise ser flexível e adaptável? O verbo “precisar” mobiliza uma ideia de obrigatoriedade, de indispensabilidade, de fundamento, de necessidade básica e, portanto, caso não comporte tais aspectos não se realizará, ou seja, se não for flexível e adaptável não será um ambiente de aprendizagem.

Ao realizarmos um contraste elementar entre as palavras “flexível” e “rígido”, “adaptável” e “inadaptável”, imediatamente um contexto educativo de oposição se estabelece entre, de certo modo, a noção de “escola tradicional” caracterizada atualmente por ser um ambiente rígido e inadaptado às determinações do contemporâneo, e de modo distinto, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ou modelos de aprendizagem mais conectados às tecnologias que correspondem a características de flexibilidade e adaptação. Contraste este vigorosamente expresso nos capítulos anteriores. Contudo, nos perguntamos: “o ambiente de aprendizagem precisa ser flexível e adaptável”, mas em relação ao que ou a quem?

O verbete “flexível”, no dicionário Houaiss (2009), é a qualidade daquilo que é maleável, moldável, que se dobra sem quebrar. “Flexível”, no senso comum, também diz sobre “possibilidades”, “opções”. No contexto educacional, a qualidade de algo ser flexível diz respeito a ideia de “flexibilidade”, e, de acordo com Mill (2018, p. 259) esta

“refere-se à capacidade de o processo de ensino-aprendizagem acomodar-se suavemente ao perfil do estudante e de outros interessados”.

No mesmo sentido, o verbete “adaptável” no Houaiss (2009) se refere ao que se pode adaptar, e, portanto, tornar-se apto a algo, ajustar, acomodar. No sentido educacional, “a capacidade de adaptação da proposta de formação aos perfis e aos interesses dos estudantes está, portanto, no centro da noção de flexibilidade educacional ou pedagógica” (MILL, 2018. p. 259).

Nos parece que tanto “flexível” quanto “adaptável” dizem respeito mais ao indivíduo do que ao ambiente de aprendizagem. A pretensão se dá na flexibilidade e adaptação do ambiente ao usuário. Se é assim, para ser um ambiente de aprendizagem é preciso ser flexível e adaptável ao usuário, àquele que interage com esse ambiente, que tem seu processo de aprendizagem “suavemente” flexível e adaptado ao seu perfil e interesse.

Nesse sentido, “poder responder rapidamente às necessidades dos participantes dentro dele” nos diz que o ambiente de aprendizagem precisa ser rápido (“*quickly*”), ter velocidade. Para que seja flexível e adaptável o ambiente de aprendizagem deve responder rapidamente às necessidades de seus usuários, expressando assim um caráter operacional comunicativo imediato do ambiente de aprendizagem, pois se a comunicação for lenta, o ambiente não é flexível e adaptável. Em essência a característica primordial do ambiente de aprendizagem não é que ele seja flexível e adaptável, mas sim que ele proporcione uma comunicação veloz, imediata. Mas, o que precisa ser tão rapidamente comunicado? Quais necessidades (“*needs*”) seriam essas que precisam ser respondidas rapidamente?

Sabemos que se trata de um ambiente de aprendizagem, portanto, o que pode ser aprendido de modo rápido? No senso comum, a informação se caracteriza por ser obtida de maneira veloz, ainda mais no contemporâneo, em que as informações circulam em um volume imensurável e com uma velocidade indescritível. Portanto, uma informação que possa ser expressa em forma de esquema, de mapa conceitual, de imagens, de modo conciso pode ser obtida “rapidamente”. A informação tem como característica a rapidez, de modo contrastante, o conhecimento, o entendimento e a reflexão têm como característica certa lentidão, morosidade, algo que demanda processo de retidão, elementos que não podem ter como exigência a velocidade de obtenção.

O *software* Moodle corresponde a uma arquitetura de comunicação. Recorrendo ao contexto externo, para além de sua conceituação operacional tecnológica associada a

uma rede de sensores sem fio, “arquitetura de comunicação” implica constituir, de modo eficiente e veloz, vias de transferência, controle, armazenamento e sistematização de informações, neste caso em forma de dados, implicando de modo relacional, uma performance de interação entre usuários e plataforma nessa arquitetura (*Big Data*).

No caso do Moodle, quando identificamos que a comunicação representa um elemento quase que determinante no processo de aprendizagem, vemos que uma noção de “arquitetura comunicativa” também pode se aplicar no “modo” como o AVA se edifica para corresponder às expectativas que são prometidas.

A arquitetura de comunicação neste caso vai além do que pode ser visto, percebido de modo tátil e material, pois transcende estruturas visíveis e funcionais, se expressando para além da ordem material, dado que passa a envolver dimensões algorítmicas e universos incorporais. Na relação educação e tecnologia, uma arquitetura de comunicação que é criada para esse contexto, está fundamentada em princípios de interatividade, mobilidade, flexibilidade, reciclagem, características que culminam em um ideal de arquitetura comunicativa fluida.

Para H. Avanzo e N. Pretto (2018, p.48) quando tratam do verbete “arquitetura educacional na cultura digital” argumentam que esse tipo de arquitetura:

... contribuiria para pensarmos uma educação plural, centrada em princípios colaborativos, com produção e compartilhamento de conhecimentos e saberes. (...). Nessa arquitetura interativa e flexível, não se pressupõe o uso fixo de um ambiente, mas possibilita-se que o sujeito defina e reconfigure os espaços, físicos e simbólicos, para atender às variadas demandas do seu uso.

Isto é: uma construção colaborativa de espaços entre projetista e usuário ou, na linguagem do documento em análise, entre *software* e usuário. Retomando o contexto interno, temos uma relação direta entre flexibilidade e adaptação, velocidade e rapidez de comunicação: características que um ambiente de aprendizagem precisa ter para dar conta das necessidades de aprendizagem de seus usuários. Se é assim, espera-se que o Moodle corresponda a essas expectativas.

Portanto, os seis pontos na sequência devem nos apresentar o modo (ferramentas) que o Moodle dispõe no sentido de oferecer respostas rápidas, de modo flexível e adaptável, às necessidades de seus usuários. O que importa é a velocidade da comunicação e não necessariamente o que é comunicado. Essa é a necessidade do usuário.

O primeiro ponto que o item 5 expressa diz respeito à principal ferramenta que o professor (“*teacher*”) possui para sua atuação, de modo comunicativo, flexível e rápido,

para responder às necessidades dos usuários: *“the course page itself is the main tool for a teacher”*. A escolha do termo “ferramenta” (*“tool”*) é significativo, pois reafirma o papel docente privilegiando o ato de gerir, administrar, manusear de modo eficiente, as ferramentas que estão presentes no ambiente de aprendizagem.

O modo pelo qual o professor vai operacionalizar o sistema é expresso na ação de *“to add/remove”* as atividades conforme as necessidades dos usuários, assim como mudar as estruturas dos cursos está a *“one button click away at any time”*. A principal ferramenta (*the main tool*) é a página do ambiente de aprendizagem, ou seja, o próprio *software* é central na atuação docente, esta, que mais uma vez, é caracterizada pela atuação administrativa nessa plataforma. O professor gere o sistema, mas é o *software* que aparece como o “proporcionador” da aprendizagem, afinal não é o conhecimento teórico, acadêmico, formativo e profissional que se destaca na atuação docente, mas sim suas habilidades e competências em apertar um botão e, deste modo, conseguir com um *“click”* responder rapidamente aos discentes.

A promessa de uma comunicação rápida às necessidades de aprendizagem pode ser dada, pois *“we have AJAX features, so that activities, sections and blocks can all be simply dragged-and-dropped”*. Se a necessidade advir de uma dificuldade no conteúdo, na elaboração do pensamento e na sistematização crítica de uma reflexão, é possível lançar mão das características do *software* AJAX que permitem que as ferramentas possam ser “arrastadas e soltas” no ambiente de aprendizagem? Como a atuação docente não se caracteriza por esses aspectos, no caso em análise, não há preocupação por esse questionamento.

A autoridade pedagógica docente não é concebida. Apenas o seu poder operacional e instrumental é valorizado pelo sistema, pois a preocupação é em responder às necessidades de aprendizagem dos alunos a partir dos recursos e atividades já programados pelo *software*.

O segundo ponto do item 5 retoma e aprofunda o debate sobre a fluidez de papéis, de funções que o AVA Moodle permite interpretar. Os usuários (participantes) possuem maior liberdade para adotar diversas funções dependendo dos contextos (atividades/informação) que possam estar exercendo no ambiente de aprendizagem.

O reforço da não diferenciação entre os papéis no processo de aprendizagem, se expressa quando *“roles can be applied individually in every context across the site”*, nos fazendo refletir sobre a não existência de uma relação contratual (no sentido de estabelecer um pacto entre os agentes da relação, por exemplo, entre professor e aluno no

processo formativo), já que a proposta pela não fixação de papéis e funções é um imperativo dessa relação. Se é assim, expressa-se uma ideia de “desprezo” pela relação contratual. Ela não é necessária e pode ser desconsiderada; isto na medida em que do mesmo modo que para diferentes atividades (“*context*”) cada usuário pode exercer um papel, esses papéis podem ser abandonados e a relação pode ser desfeita a qualquer momento, sem grandes consequências ou impacto.

Há um índice de transitoriedade e efemeridade nas relações entre os usuários por justamente adotar características de fluidez, que de certo modo indicam uma relação “descompromissada” por aqueles que ora desempenham um papel docente ou discente. Esse sinal é expresso enquanto um discurso retórico para legitimar características de resposta rápida com flexibilidade e adaptação às necessidades de seus participantes, pois como não se estabelece uma relação rígida, contratual, comprometida com os papéis que devem ser desempenhados, é possível realizar uma comunicação que seja rápida, efêmera e sem compromisso, pois em seguida já será outra atividade, outra turma ou outro “educador *online*”.

Mas, se entre os usuários (agentes de uma relação) não existe um contrato, entre os usuários e o sistema essa relação de comprometimento é evidente. Como já vimos, a necessidade de manter vivo o sistema com informações e dados fomentados pelas interações com as atividades e recursos é condição central para a manutenção da aprendizagem mediada pela plataforma de aprendizagem. O comprometimento entre os usuários e a plataforma é constante. A autoridade do sistema tecnológico continua ganhando força. Vimos que a autoridade só existe dada sua característica essencialmente relacional. Se entre os agentes pedagógicos professor e alunos essa relação é frouxa, ou no limite está sofrendo uma mutação, o reconhecimento da autoridade tecnológica parece se fortalecer ainda mais.

Na continuidade da análise o ponto seguinte nos informa sobre o tipo de navegação na plataforma, a qual é gerada automaticamente. Esse aspecto reforça a pretensão de que o *software* foi desenhado para às necessidades individuais de cada usuário, na medida em que responde à cada usuário a partir de seus dados, caminhos e acessos que realiza na plataforma: “*navigation around the course and site is automatically generated*”.

A “navegação ao redor dos cursos e do site é gerada automaticamente” nos informa mais uma vez sobre a condução guiada, planejada, projetada, desenhada para que uma comunicação rápida possa ser realizada. É possível “navegar” calmamente, na hora

e local desejado, já que tudo pode ser flexibilizado e adaptado às necessidades de seus navegantes, pelas “águas” da plataforma. Ao ter as informações e dados “nadando” ou melhor, “boiando” pelo “oceano” de ferramentas construídas pelo *software*, os educadores podem “fisgar”, “capturar”, “pegar” e de posse desses dados, que são sistematizados nas “redes” do sistema, enquanto “relatórios de atividades”, podem responder, de modo rápido às necessidades dos usuários de continuar navegando (“criando”), comunicando, compartilhando a aprendizagem. Ou seja, é necessário continuar interagindo com o sistema para que o *software* possa responder rapidamente.

O “contrato” entre usuário e plataforma no sentido de contínua interação para resposta rápida à uma aprendizagem ainda mais veloz, é o modo de leitura que foi estabelecido e as ferramentas que seguem auxiliam na comprovação dessa compreensão.

A ferramenta “livro de notas” (*the gradebook*) também é atualizada (alimentada) automaticamente. Através da constituição algorítmica do *software* a compilação das informações sobre as atividades, provas, exercícios realizados, são automaticamente sistematizados pela própria plataforma, decodificando as informações dos usuários e estabelecendo as notas já pré-definidas para cada ação. A avaliação docente, neste sentido, se destaca pela análise dos dados já compilados. O sistema, a qualquer momento, avalia e sistematiza as atividades realizadas pelos usuários e, por ter sua manutenção automática, não é necessário depender de serviços de secretaria ou da entrega de notas pelo professor, já que eficientemente, de modo rápido, o próprio sistema disponibiliza tais informações.

A partir do manuseio, gestão e administração do sistema, por parte dos educadores, a plataforma permite um “*to fine-tune*”, um ajuste fino do comportamento do Moodle em muitos caminhos. Seja reconfigurando atividades em prazos distintos, alterando os papéis de seus usuários, ou acompanhando as atividades em fóruns. A “sintonia fina” que os educadores (*online*) podem realizar no Moodle a partir dos comportamentos e preferências dos usuários é mais uma expressão de que os docentes são aqueles que devem manejar as ferramentas, os recursos e as atividades (já programadas e existentes na plataforma) para responder rapidamente, de modo flexível e adaptável, às necessidades dos participantes de seus cursos.

Por fim, e confirmando a estrutura do item 5, temos que “os sistemas externos podem ser integrados facilmente, para manter a autenticação, as inscrições e outras coisas, permitindo que o Moodle reaja suavemente (“*smoothly*”) à medida que os dados em outros sistemas são modificados”. Ou seja, não há dificuldades nem impedimentos

técnicos no *design* do Moodle, pois este foi desenvolvido de modo que outros recursos de controle de dados e de comunicação rápida pudessem ser adaptados à sua arquitetura algorítmica. O Moodle é preparado para responder rapidamente, de maneira flexível e adaptável, às demandas que possam surgir, mesmo daquelas que dizem respeito a demandas administrativas que advenham de outros suportes tecnológicos.

Com esta última ferramenta, a análise hermenêutica finda e a reconstrução do sentido latente da “Pedagogia” Moodle confirmou nossa hipótese: o modo de condução da aprendizagem que a plataforma Moodle pretende proporcionar. Modo esse que, com algumas variações e incorporações, a partir da conexão Pedagogia e *software*, expressa a teoria construtivista e construcionista como referencial que sobrepõe o ato ao processo, a prática à teoria.

A aprendizagem é a de interagir constantemente, através de suas atividades e recursos, de modo a manter o sistema vivo. A atuação docente é na gestão do fluxo de dados e informações que são fornecidas pela interação entre usuário e plataforma. O potencial comunicativo é um elemento essencial para que a aprendizagem ocorra no sentido de ser realizada com grande rapidez a partir do compartilhamento dos caminhos percorridos na plataforma. Para tanto, responder rapidamente de modo flexível e adaptável às necessidades comunicativas é o que caracteriza o Moodle.

A autoridade da tecnologia, que se materializa no caso Moodle, é estabelecida pelo reconhecimento do contrato entre usuário e plataforma. A valorização desta relação é que garante, ao menos em sua pretensão, a aprendizagem. A autoridade pedagógica docente é metamorfoseada, mediante arquitetura do *software*, em uma atuação muito mais voltada ao estímulo (*performer*) do fluxo comunicativo de dados e acessos às atividades e recursos para que os usuários possam aprender a continuar interagindo com a plataforma.

O papel docente, nesse contexto, simula um saber. Ou melhor, esse saber é instrumental, pois remete apenas à gestão dos meios. O que se aprende com o professor, no limite, é que todos devem ser “gestores”. Em uma configuração anterior o professor era modelo (ou de ajustamento ou de desafio), mas agora o algoritmo e a lógica da tecnologia informática são a referência.

Não há “sobrevida” da relação de tensão entre a autoridade pedagógica docente e o aluno, dado que, sob as determinações da sociedade contemporânea, há um apagamento das referências de autoridade (lei, nos termos da psicanálise freudiana). Como vimos, a lógica da tecnologia informática preza pela “imaterialidade”, pela não percepção dos

processos de mediação e, portanto, pelo não reconhecimento de referências, como por exemplo da autoridade do professor no processo pedagógico. A lei, a autoridade está na sintaxe matemática expressa no algoritmo. A confusão mais premente e que comporta a ideia de apagamento da autoridade, no nosso caso da autoridade pedagógica docente, é que podemos materialmente “ver” as resoluções da autoridade tecnológica. Ou seja, temos contato com as produções de Inteligência Artificial e Internet das coisas, como é o caso da plataforma Moodle. Porém quanto mais se radicaliza e complexifica os avanços da racionalidade tecnológica, menos compreendemos a necessária relação de tensão que devemos estabelecer com tais aparatos.

O ocaso da autoridade pedagógica docente é manifesto no AVA Moodle, ao passo que este concentra em si, através das escolhas que o algoritmo conforma: o quê, como, quando e de que maneira, o processo de ensino-aprendizagem se dá, e assim o modelo almejado, não é o professor, mas sim os processos de gestão eficiente correspondentes à lógica algorítmica.

6 NOVOS SUPORTES EMERGEM COMO ANCORADOUROS DA AUTORIDADE PEDAGÓGICA

Ao dar continuidade à reconstrução do sentido latente da plataforma de aprendizagem Moodle em relação a autoridade pedagógica docente, partimos para a análise que se manifesta nas atividades e recursos (ferramentas) de aprendizagem e na vídeo-propaganda que sintetiza a pretensão do Moodle.

Intitulamos este capítulo como “novos suportes”, pois entendemos que os casos que ora são evidentes comportam a pretensão de “inovação” e “novidade” em sua estrutura e forma na medida em que correspondem à metamorfose, em certa medida desejada, em relação à autoridade pedagógica docente. O papel docente é agora o de reafirmar, cada vez mais, a linguagem do próprio meio ao qual atua.

Uma ressalva é pertinente: a partir deste momento não vamos mais explicitar os caminhos realizados pelos procedimentos metodológicos, haja visto que a exemplaridade ocorreu nos casos anteriores.

6.1 A máquina de aprendizagem Moodle: as ferramentas e suas pretensões

O material em análise foi obtido a partir da versão de demonstração⁷⁹ que permite acesso à qualquer pessoa em explorar a plataforma no papel de um administrador (“*manager*”), professor (“*teacher*”), aluno (“*student*”) ou pais (“*parent*”), de modo que os potenciais usuários possam ver “como os alunos são avaliados e o aprendizado rastreado⁸⁰”.

A versão de “demo” da plataforma representa uma escola e/ou faculdade *fake* chamada “*Mount Orange School*” cujo objetivo é “dar ao usuário uma noção de como funciona uma escola real que se serve do Moodle⁸¹”. E se o propósito é esse, acreditamos que a escolha desse caso de análise foi pertinente. A disponibilidade de acesso fácil e rápido para entender o funcionamento do Moodle no “papel” que nos interessa possibilitou a navegação pela plataforma na função “*teacher*”.

⁷⁹ É possível acessar essa versão em www.moodle.org/demo/ através do link: <https://school.demo.moodle.net/>

⁸⁰ Trecho citado presente no link mencionado na nota anterior na versão em inglês: “*See how students are assessed and learning tracked in a variety of activities with realistic user content*”.

⁸¹ Idem item anterior: “*The purpose of the Mount Orange School demo site is to give you a feel for how a real Moodle-using school operates*”

O acesso inicial se deu ao manusearmos o painel de controle (“*dashboard*”) e encontrarmos uma página customizável de “atividades e recursos”. Como já vimos anteriormente, as “atividades” (*activity*) podem ser inseridas ou retiradas (*add or removed*) pelo professor a partir do acesso que ele possui à plataforma, a fim de compor o curso que deseja, assim como os recursos (*resources*) podem auxiliar o professor no processamento dos dados e informações que os alunos fornecem na medida em que interagem com a plataforma.

Vemos a seguir algumas imagens ilustrativas do acesso a plataforma Moodle:

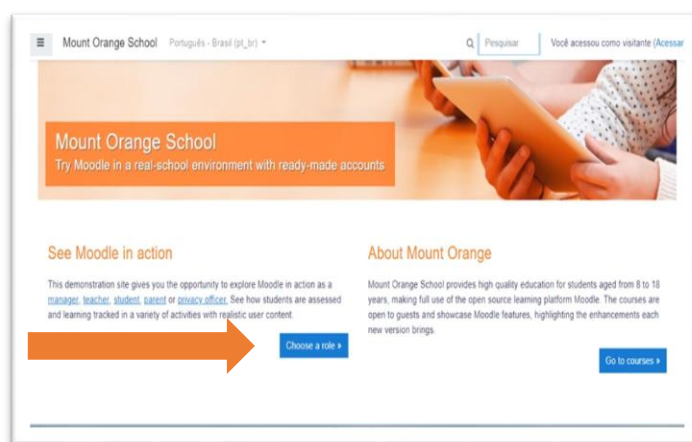


Figura 16 – Acesso à plataforma Moodle em versão Demo – escolha de “papel”

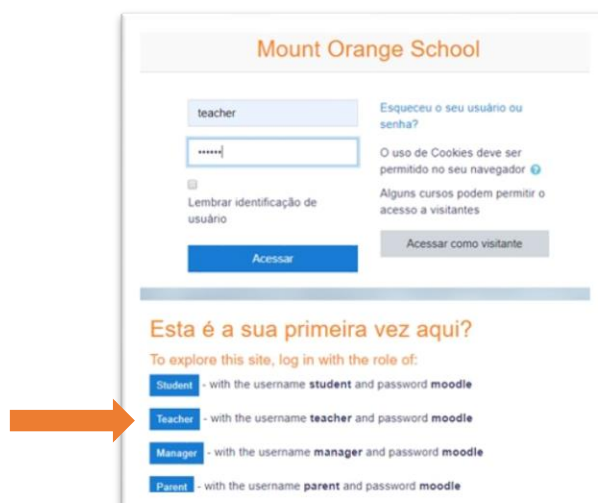


Figura 17 – Acesso à “Mount Orange School” como “teacher”

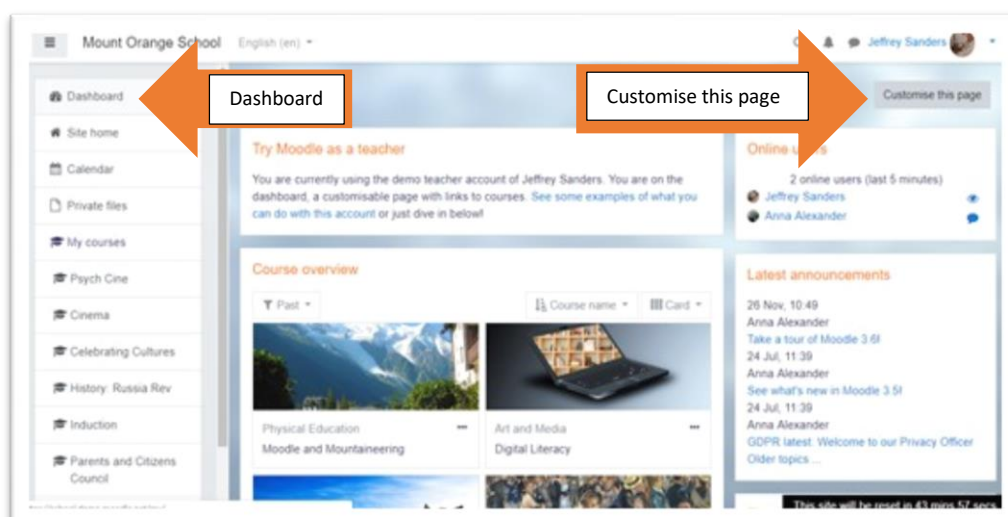


Figura 18 – Indicação das possibilidades de “customização da página” no “painel de controle”

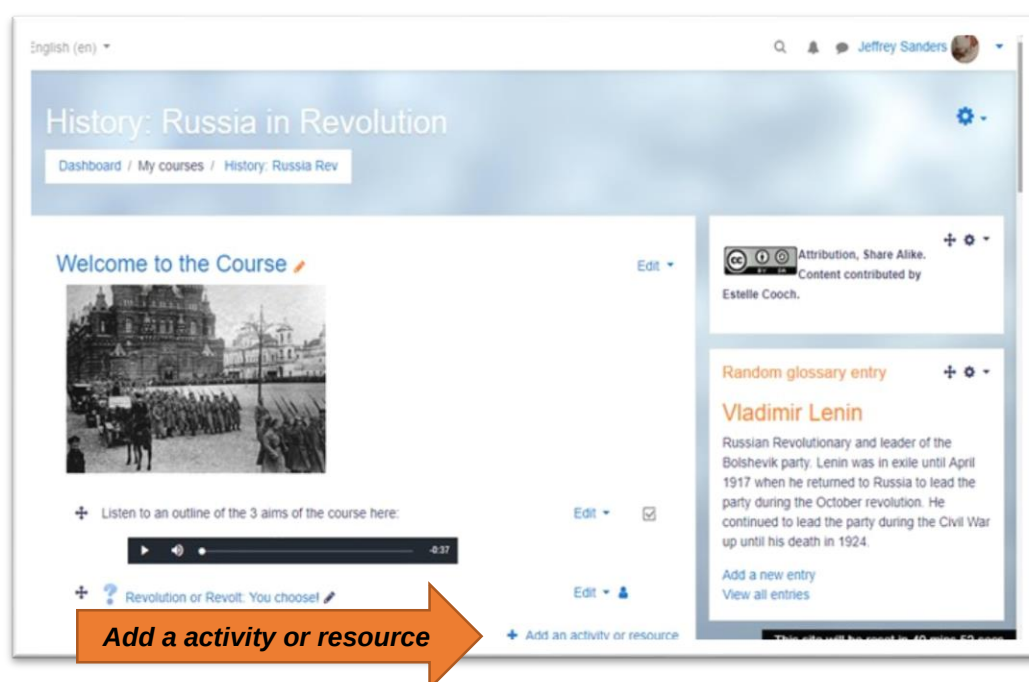


Figura 19 – Possibilidades de edição das “atividades e recursos” na página

A escolha desse material se justifica, na medida em que expressa, dentro da plataforma de aprendizagem Moodle, um instrumental diretamente relacionado ao papel docente enquanto aquele que lança mão do que lhe é disponibilizado pelo *software* (na sua pretensão de guiar a aprendizagem) na construção do curso ao qual é responsável. Contribuindo também para pensarmos outro aspecto da visão sobre o docente que a plataforma comporta.

Adicionar uma “atividade ou recurso” na construção de um curso na plataforma de aprendizagem *online* Moodle é característica essencial do papel docente. Saber manusear e acessar os caminhos indicados de modo intuitivo, como podemos ver, é uma das estratégias da plataforma para que o usuário (seja ele professor ou aluno) possa realizar as ações que lhe cabe de maneira eficiente. Na imagem abaixo vemos um quadro que lista as “atividades e recursos” que são disponibilizados pelo Moodle.

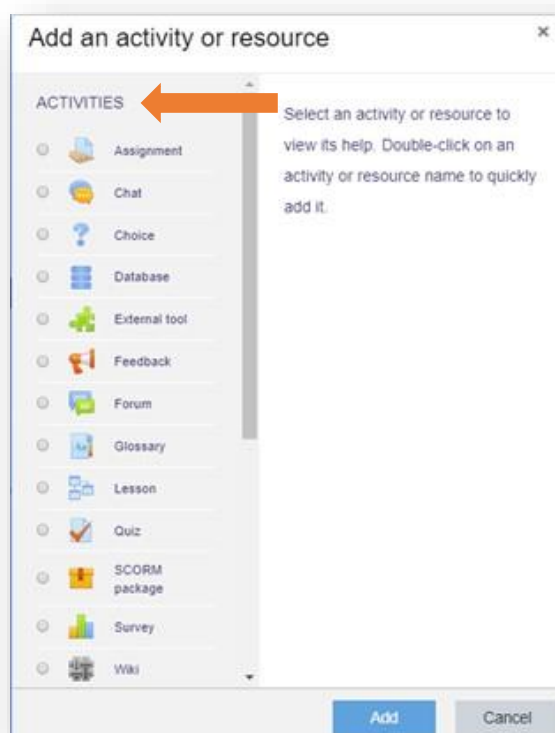


Figura 20 – Lista em “ordem alfabética” das atividades disponíveis.

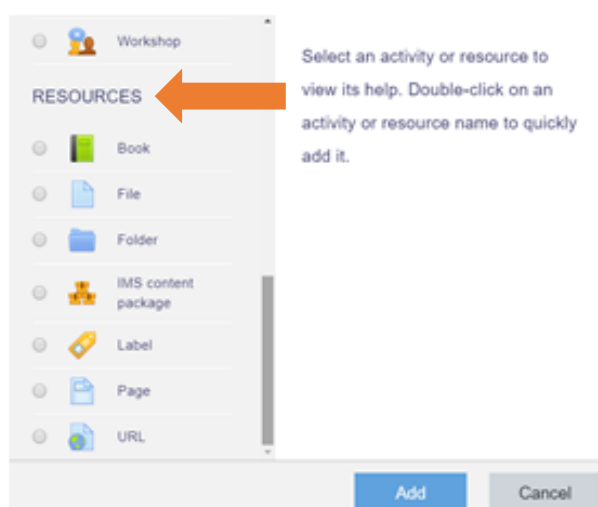


Figura 21 – Lista também em ordem alfabética dos recursos.

Iniciamos nossa análise destacando a palavra “atividades” (*activities*), que logo nos remete ao questionamento: o que seriam “atividades” no sentido mais tradicional relativo ao contexto escolar? E, em um contexto externo, qual o sentido de “atividades”?⁸² No âmbito escolar, listamos brevemente alguns aspectos que podem estar ligados a “atividades”, tais como leitura, escrita, pensamento, observação, formulação de argumentos, busca por palavras certas etc., ou seja, aspectos que compõe ação, movimento, atuação, prática, desempenho, vontade.

No contexto externo podemos pensar em aspectos ligados à pró-atividade, a realização de exercícios físicos, a execução de uma obra, de um trabalho, de manejo de alguma operação mecânica, bem próximo a ideia de uma atividade laboral de interação entre o indivíduo e o mundo ao qual pertence.

Porém, observando a sequencialidade do que aparece listado, apesar de estarmos tratando de “atividades” de aprendizagem, portanto, de um contexto escolar, vemos que o vocabulário contido em plataformas de *e-learning* (Moodle) demanda por mudanças (modelo de ensino não presencial apoiado em tecnologias digitais da informação e da comunicação) em relação ao que caracterizamos anteriormente como “atividade”.

E, uma pergunta se apresenta: por que é necessário haver um novo vocabulário para essa modalidade? Ou melhor, mesmo que o vocabulário possa se manter o mesmo, a pretensão é de que se realize as mesmas atividades, nas mesmas condições que em uma modalidade tradicional, agora chamada de “presencial”? Entendemos que há uma pretensão de distinção, de inovação no uso dessas atividades que são construídas, desenhadas pelo *software*.

Ao criar um vocabulário novo, a expressão acaba por ser artificial. As atividades que são apresentadas seguem uma lógica da ordem alfabética, cujo caráter estritamente enciclopédico se evidencia. Não há uma fundamentação pedagógica ou teórica na disposição das ferramentas desenvolvidas pelo *software* Moodle. Uma aura lógica, baseada em uma teoria consistente e com intencionalidade na proposição de atividades de aprendizagem para a construção de conhecimento desaparece e o que sobressai é a estratégia de *marketing* que apresenta um catálogo de atividades, uma coleção de ferramentas composta por um ecletismo pseudodidático que é apresentado de modo que pouco ou nada tem a ver com uma didática relacionada com a construção do conhecimento pela mediação entre professor, conteúdo e atividade.

⁸² Essa análise se apresenta de modo complementar (e ao mesmo tempo reafirma) a compreensão precedente sobre esse mesmo termo quando do caso “Pedagogia”.

A *Didática Magna* de Comênius, no século XVII, prometeu que através de métodos didáticos, seria possível alcançar uma facilitação radical dos conteúdos e dos caminhos da aprendizagem capazes de levar a totalidade dos alunos a uma estável compreensão dos mecanismos e estruturas da cultura geral. O professor, a partir de sua formação teórica e prática possui um senso sequencial para a aprendizagem (aliado também a uma construção curricular), com um encadeamento, um *telos*, uma finalidade que integra o “velho” com o “novo” (nos termos de H. Arendt) de modo claro, desenvolvendo assim uma construção da aprendizagem. Tal encaminhamento não é um milagre, uma sabedoria divina ou mágica, pois se assim o fosse seria falseamento. É instrumento, é ferramenta pela ferramenta.

De modo contrastante, as “atividades” listadas em uma caixa de ferramentas, não passam de um catálogo superficial que não apresenta nada além de sua sequência alfabética cuja intencionalidade pedagógica não existe. Logo, a pretensão não se concretiza, posto que é uma sequência instrumental que corresponde a uma esfera retórica cujo vocabulário é adequado às demandas de uma aprendizagem que se realiza tão somente sob as determinações das mais sofisticadas tecnologias. Portanto, “atividades” são ferramentas. O Moodle lança mão de tautologia quando não expressa a verdadeira função das “atividades e recursos” de sua plataforma. E em complemento ao que já vimos na análise anterior, são ferramentas que servem para a manutenção da arquitetura comunicativa do *software*.

A fim de confirmar ou falsear o modo de leitura estabelecido e verificar a reconstrução de sentido latente do objeto é pertinente analisarmos algumas das atividades disponíveis.

Iniciamos pela atividade “*chat*”, palavra inglesa relacionada a um tipo de conversa informal. De que modo essa atividade pode ser considerada aprendizagem? Na plataforma Moodle, a combinação aprendizagem e tecnologia é sua principal propaganda, logo um “*chat*” é uma atividade atrativa, é uma maneira confortável e fácil de integrar as pessoas na plataforma, usando uma tendência comunicativa em favor da adaptação.

Sabemos que essa ferramenta “*chat*” surgiu nos primórdios do uso da internet massificada como estratégia de comunicação rápida entre seus usuários e nada mais compreensível de que uma plataforma de arquitetura comunicativa também lançar mão desse mesmo instrumento em sua constituição. Contudo, em uma visão mais clássica quando “batemos-papo” (“*chating*”) o índice de informalidade, de pouca relevância, sem substância e descontraído representa um grau negativo dessa atividade, pois não

corresponde a algo que deva ser levado à sério. Porém, se o Moodle o apresenta enquanto uma atividade de aprendizagem, podemos depreender que para a plataforma, “*chat*”, “bate-papo” ganha uma conotação positiva, que corresponde a uma atividade de aprendizagem. O ícone de representação da atividade *chat* é ilustrado por dois balões (um azul e outro laranja) aos moldes de um diálogo de história em quadrinhos. Tal aspecto nos remete a confirmação de que a atividade que deveria ser de aprendizagem se resume a um processo comunicativo que deve ser rápido e eficiente, contudo sem qualquer indício de intencionalidade pedagógica, ou melhor, a finalidade é pelo ensino e aprendizagem da comunicação, através da mediação do aparato.

A atividade seguinte é chamada de “*choice*”, cujo ícone é representado por um ponto de interrogação (?). Em português o termo significa “escolha”. Se é uma escolha, há uma ideia de alternativas possíveis, opções dadas, no nosso caso, as alternativas são pré-determinadas, ou seja, temos uma atividade que representa uma rotina de comandos de perguntas e respostas que contribui para uma aprendizagem instrumental de sobrevivência e sucesso na realização de testes. A aprendizagem está em responder de modo eficiente, no tempo esperado, ao que já está previamente estabelecido, sem qualquer relação explícita com o conhecimento.

A “base de dados” (*database*) é a atividade seguinte, respeitando a ordem alfabética do idioma inglês. Logo nos questionamos: uma base de dados é uma atividade de aprendizagem de que modo? Uma base de dados é um instrumento que reúne informações, portanto, a aprendizagem diz mais respeito a um manuseio desse banco de dados, como acessá-lo, construí-lo ou alimentá-lo, do que necessariamente uma atividade pedagógica correspondente a uma pretensão de conhecimento reflexivo sobre o que fazer com o que é acessado neste bando de informações.

A atividade que aparece na sequência é “ferramenta externa” (*external tool*), cujo ícone gráfico é uma peça de “quebra-cabeças” (*puzzle*). O que poderia nos indicar tal “atividade”? Modos de “linkar” outras fontes externas ao Moodle no próprio Moodle? Se é isso, qual finalidade pedagógica essa atividade expressa?

O “fórum” é também uma atividade. Originalmente, fórum é uma palavra romana, que nos remete a um local na Antiguidade onde as decisões públicas eram tomadas, como uma espécie de parlamento. A ideia de debate e discussão está presente neste local, cuja representação de disputa de poder também se estabelece. Mas, sabidamente, a atividade “fórum” não trata de um fórum romano, porém de modo análogo, no campo da comunicação pela internet, essa ferramenta comporta a ideia de um local na rede que

poderia promover um processo de discussão, de compartilhamento de informações e ideias sobre determinado tema, no qual regra e mediação do debate são características marcantes.

Se é assim, da mesma maneira que o *chat* foi incorporado como atividade, o fórum também é incorporado como mais uma ferramenta que compõe a arquitetura comunicativa do Moodle. Em contínuo contraste, no Fórum romano, a relação entre seus membros era essencialmente vertical, hierárquica, já no fórum Moodle pretende-se uma relação mais horizontal, simétrica, cuja mediação pode corresponder aos próprios membros do fórum enquanto alunos ou por um professor. O elemento de falseabilidade da pretensão dessa atividade é que o fórum, seja o romano ou do Moodle, não corresponde a um local de aprendizagem em seu sentido mais ortodoxo.

Por fim, temos a atividade “SCORM/AICC” (*Scharable Content Object Reference Model*) – Modelo de Referência de Objeto de Conteúdo Compartilhado, cuja representação gráfica se assemelha a uma caixa de presente. Enquanto um pacote que é modelo de referência de conteúdo compartilhado, temos um aspecto de gestão, de supervisão, de *management*, cuja orientação corresponde a uma escolha correta, ideal de um caminho, que remete ao uso do Moodle, para que as atividades de aprendizagem possam ser realizadas.

De maneira geral, as “atividades e recursos” correspondem a uma otimização das ferramentas, que conduzem a escolha de um melhor caminho, aquele que o Moodle promete traçar, com um *design* que promove uma comunicação eficiente, em sintonia com o vocabulário e recursos utilizados no campo tecnológico digital, mas que não representam, de modo evidente, uma proposição de atividade para aprendizagem, no sentido pedagógico, e sim ajustamento às tecnologias já presentes em âmbitos externos ao educativo mas que devem ser incorporados em sua linguagem e dinâmica.

Dito de outro modo, “atividades e recursos” são ferramentas comunicativas que reforçam o aprendizado da gestão de informações que devem constantemente perpassar a plataforma. Correspondem a ideia de uma “máquina de aprendizagem”, cujas orientações desse caminho são construídas e reforçadas, em uma ideia de estímulo e reforço, na interação dos usuários com as ferramentas criadas pela plataforma de modo a conduzirem a aprendizagem almejada. A autoridade da tecnologia algorítmica é expressa pelo design da plataforma e sua manifestação nas “atividades e recursos”. A autoridade pedagógica docente é deslocada para ações de gestão e manuseio desses recursos.

6.2 Moodle: uma fantasia de onipotência

A reconstrução analítica da vídeo-propaganda expõe um conflito interno entre a pretensão virtual de onipotência da plataforma de aprendizagem (potencial de aprendizagem e auxílio ao educador) e aquilo que ela realmente é: simples ferramenta comunicativa e de ajuste à racionalidade vigente. A análise deste caso foi orientada pela seguinte questão, respeitando os procedimentos metodológicos: qual o sentido de “empoderamento” que uma plataforma de aprendizagem *online* emite sobre professor em seu papel de educador?

O vídeo de apresentação da plataforma, alocado no site Moodle, é representativo para análise por expressar em sua descrição que tal objeto: “... *es una rápida vista general de la plataforma de aprendizaje Moodle. Si usted alguna vez necesita explicarle a alguien rápidamente lo que es Moodle - ¡comparta este video!*”⁸³ Logo, somos apresentados, de modo audiovisual, a sua pretensão enquanto um *software* de aprendizagem *online* e de auxílio à atuação de educadores. Ao reconstruirmos o sentido imanente do vídeo através de *frames* (captura de tela e não circunscrito ao texto expresso na narração do vídeo), podemos verificar se suas pretensões podem ser alcançadas.

Não vamos nos ater à análise do logotipo Moodle que aparece logo no primeiro frame do vídeo, dado que já fizemos essa análise no caso “Filosofia”, o que nos interessa nesse momento é o *slogan* da plataforma, contido logo abaixo do acrônimo Moodle: “*empowering educators to improve our world*”.



Figura 22– Slogan Moodle: “empoderando educadores para melhorar nosso mundo”

⁸³ É possível acessar o vídeo-propaganda no link que segue e em sua descrição acompanhar a frase mencionada. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3ORsUGVNxGs>. Consultado em 10/10/2018.

Ao iniciar o *slogan* com a expressão “empoderando educadores”, uma primeira questão pode ser formulada: “empoderar educadores” é o mesmo que empoderar minorias, como negros, mulheres, indígenas ou comunidades que lutam pelo reconhecimento de orientação sexual e de gênero? Ou melhor: é necessário dar poder aos educadores, pois eles não são empoderados?

Recorremos ao significado do termo “empoderamento” e o verbete conceitua como ato ou efeito de promover conscientização e tomada de poder da influência de uma pessoa ou grupo social, geralmente para realizar mudanças de ordem social, política, econômica e cultural no contexto que lhes afeta. Deste modo, “empoderamento” diz respeito a dar a alguém ou a um grupo o poder de decisão em vez de tutelá-lo. Portanto, enquanto um conceito fundamental utilizado pelos movimentos sociais de minorias, “empoderar” comporta o objetivo de dar instrumentos necessários para que esses grupos reivindiquem políticas públicas que beneficiem ou diminuam suas dificuldades específicas.

Porém, diferente do empoderamento das minorias que se orienta para a promoção da autodeterminação destas objetivando contribuir para o posicionamento e visibilidade em termos de luta por direitos, a expressão dita no gerúndio – “empoderando os educadores” – sugere que os educadores somente realizam a ação de se empoderar, de ter poder no exercício de seu papel, mediados pela plataforma. Isto uma vez que o emprego dessa forma verbal nos indica continuidade no tempo; algo que se determina pelo uso constante da plataforma por parte dos seus usuários.

No entanto, ao contrário do que o termo significa originalmente, quando o Moodle se apresenta como uma plataforma de aprendizagem pela qual os educadores devem lançar mão para “empoderarem-se”, observamos indicações de tutela desses educadores. Ao afirmar que a plataforma continuamente empodera os educadores, o Moodle também sugere que somente através dela e pela utilização dela é que aqueles que servem a educação estarão protegidos contra as dificuldades de não estarem à altura das demandas do contemporâneo. Essa seria a via para se sentirem devidamente amparados uma vez que somente por meio das plataformas digitais tecnológicas é que podem dar conta de seu papel, pois sem elas sua atuação não mais se realizaria do modo como se espera.

A questão subjacente a essa sugestão é: a atuação que diz respeito aos domínios do educador deve ser tutelada (protegida, amparada, defendida), uma vez que o educador já não tem mais visibilidade e voz, e, portanto, carece de auxílio e de proteção para dar conta de suas atribuições.

A reflexão desdobrada da questão acima revela a avaliação e o posicionamento da plataforma sobre a condição atual dos educadores. E, nesse sentido, comunica sua avaliação e posicionamento através de seu *slogan*: os educadores precisam ser empoderados! Precisam ter mais poder em sua prática educativa; problema que será superado se utilizarem o Moodle. A plataforma se apresenta como o recurso necessário para que os educadores possam adquirir o poder para estar à altura de responder às demandas do mundo contemporâneo.

No limite, estamos nos deparando com uma visão não profissional do educador. Visto que a escolha foi por usar “educadores” e não “professores” ou “docentes”, como já apontamos na análise sobre a “Pedagogia” Moodle. Se a figura do professor comparecesse como a de um profissional cujo *script* de papel social, imbuído da respectiva autoridade auto evidente, ao lado dos demais profissionais, que sentido teria a frase do *slogan*? Caso extrapolássemos por meio de um contraste exemplar teríamos o mesmo tipo de estranhamento? Vejamos: se pensássemos o campo profissional da medicina e víssemos um *slogan* do tipo “empoderando médicos para melhorar nossas cirurgias”. Ou então “empoderando pilotos de companhias aéreas para melhorar nossos voos”. Médicos, pilotos de avião, etc. carecem de serem “empoderados” por alguma plataforma de aprendizagem virtual? Caso não careçam, por que justamente os educadores precisariam?

Se assim o é – os educadores precisam de uma plataforma tecnológica digital *online* que os empodere – disso decorre que, na visão do Moodle, os educadores não reúnem em si mesmos a autoridade para ministrarem os conhecimentos necessários de modo a exercerem seu papel, e, deste modo, por mais que possam ter passado por uma formação que comporte uma ampla gama de saberes e conhecimentos necessários para sua atuação, são obsoletos. Os algoritmos que constituem as tecnologias digitais de aprendizagem supostamente viriam ao encontro das necessidades dos que atuam no campo da educação. Por meio deles os educadores podem novamente serem “empoderados”, e, assim, atuarem no mundo.

Apesar dos educadores serem vistos como defasados ou obsoletos, continuam sendo importantes para o mundo. Sabemos disso, pois, na continuidade do *slogan* da plataforma: “...to improve our world”, o verbo “to improve” – melhorar, aperfeiçoar, aprimorar – indica que apesar da necessidade do Moodle para o empoderamento dos educadores, estes ainda são um elemento de mediação que deve fazer parte do processo de aprendizagem daqueles que serão apresentados ao mundo contemporâneo: os

alunos/usuários. Mas por quê? Porque são os educadores (não os professores (“*teachers*”), mas qualquer pessoa que tenha condições de manejar as TDICs) que podem melhorar o nosso mundo, através do Moodle. Temos aí o indício da fantasia de onipotência que o Moodle se coloca como missão: o mundo precisa do Moodle e os educadores são os agentes que atuam para com essa necessidade, na medida em que são “empoderados” pela lógica do próprio sistema.

A salvação que o Moodle promete ao supostamente “empoderar” o educador é tão significativa que corresponde a uma intervenção no aperfeiçoamento e melhoria do nosso mundo, seja ele o mundo da educação, seja o mundo objetivo, material, do trabalho, ou até mesmo o mundo virtual. Todo o mundo que compartilhamos, portanto. Mundo que não precisa sofrer uma ruptura e ser modificado ou passar por uma “revolução”, mas ser melhorado, aperfeiçoado, desenvolvido e, no limite, deve ser salvo.

Isso nos remete ao salvacionismo pragmático de Comênius que, no século XVII, compreendeu as mudanças de seu tempo e defendeu que todos tivessem o direito de ler a bíblia e comerciar. Para que o mundo superasse a ignorância, seria necessário que a escola ensinasse “tudo a todos”. Para Comênius a escola poderia ser mudada pela didática, e, o mundo, pela educação.

No desenho abaixo, temos a imagem do Sol representando Deus, que, com seus raios, elege o professor, que de dedo em riste, é o responsável por dar ao aluno o espírito do conhecimento. O professor é o escolhido por Deus para trazer a salvação ao mundo através da educação, pois esta comporta a ideia, em sentido teológico, que o professor transmite a palavra, o conhecimento, que porta a potência de salvação.



Figura 23 – “O mestre e a criança” de 1705

Fonte: Edição inglesa do primeiro livro infantil intitulado “*Orbis Sensualium Pictus*” - <https://publicdomainreview.org/>

De modo análogo, quando retornamos ao objeto em análise, temos o Moodle (Deus) enquanto intervenção na educação que empodera o professor (*educators*) para salvar o mundo. A missão de empoderar os educadores para que eles melhorem nosso mundo, adquire uma dimensão semelhante à que Comênius atribuiu à didática e ao professor, este último elegido por Deus enquanto responsável por transformar o mundo através da educação. Este argumento aponta para a pretensão do Moodle de ser uma plataforma *online* em que os educadores se atualizam em relação às atuais demandas, e, por essa via melhoram sua atuação enquanto mediadores da aprendizagem.

Na sequência do vídeo, vemos a representação do ambiente virtual Moodle e do educador “empoderado” na figura de “Maria”, uma professora da “*Orange Academy*”. Academia, obviamente, não nos termos de Platão, que nos remeteria à tradição, mas nos termos de uma plataforma que pretende não se restringir a uma mera aprendizagem escolar ou de treinamento. O Moodle pode ser uma Academia que contém todas as tradições. Não estamos diante de algo menor, e sim da grandeza do conhecimento acessível para melhorar o mundo. Algo semelhante da pretensão expressa pelo uso de um chapéu característico no logotipo da marca Moodle, como vimos na análise da “Filosofia”

Contudo, se a ideia de uma ampla tradição acadêmica de algum modo tem lugar no vídeo, ela se restringe à expressão corporal da educadora, Maria, ao acenar com a gestualidade das mãos, saudando quem está assistindo ao vídeo (possíveis usuários da plataforma). Neste aspecto observamos um clássico exemplo de uma pretensa comunicação que cria a ilusão de interação real.



Figura 24 – Representação do educador no Moodle

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3ORsUGVNxGs> In: moodle.com

Neste trecho ouvimos uma voz em *off* que descreve os movimentos e ações não apenas de Maria, mas também do modo de funcionamento do Moodle. Nesse sentido, nota-se que a mesma não possui voz própria. Ela sequer pode saudar-nos com um simples “Oi”, elemento primeiro para iniciar uma comunicação. Se a pessoa que media o processo de aprendizagem tem sua fala obliterada, quem ou o que fala por ela?

O audiovisual indica que “quem fala” é o Moodle. Maria apenas figura como representante da plataforma de aprendizagem Moodle, e, de modo ilusório, os futuros alunos são instados a acreditar que a comunicação, e, no limite, todo processo de aprendizagem será realizado pela mediação de Maria e não com a mediação da plataforma. Mas se é a plataforma quem realmente fala qual seria o papel do educador?

No *frame* seguinte verifica-se a utilização de recursos que caracterizam uma atuação “tradicional” e outros que supostamente conformariam o “empoderamento” que o Moodle intenciona promover junto aos educadores. Estamos, neste momento, tratando dos movimentos corporais que são identificados nas imagens que sugerem Maria apontando para algum objeto a ser observado pelos alunos, tal qual uma professora frente à lousa.

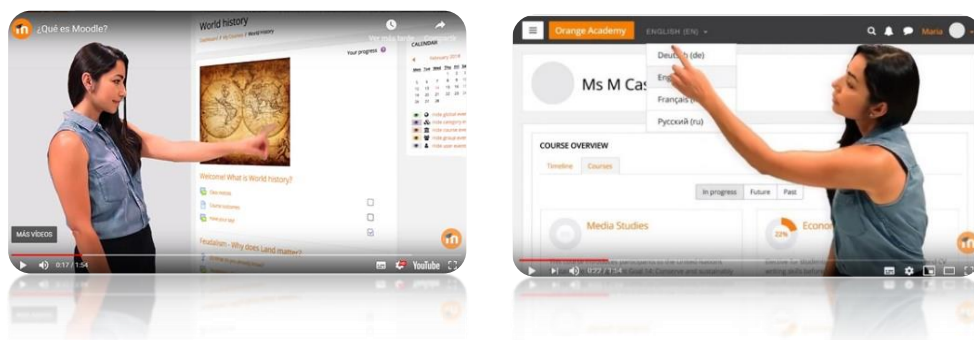


Figura 25 – Maria e suas ações no Moodle
 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3ORsUGVNxGs> In: moodle.com

Em sala de aula o docente normalmente lança mão dos recursos corporais próprios para indicar ou chamar a atenção dos alunos para o ponto de inflexão do argumento que está expondo. E nesse sentido a performance corporal exerce um efeito pedagógico. Maria, no entanto, se comporta quase como uma “moça do tempo” numa cena televisiva sobre meteorologia, apontando para um mapa *fake*, de modo estereotipado. Sua performance sugere que com poucas, rápidas e fáceis ações (no que diz respeito à

utilização da plataforma) o acesso aos recursos, e não aos conteúdos, ocorre de maneira quase que intuitiva.

Maria, ao corresponder às expectativas de uma formação condizente com a “cultura” digital instalada no contemporâneo, exemplificando o suposto empoderamento promovido pelo Moodle, representa a próxima geração de educadores *up to date*, porém não autônoma. Pois, como *performer*, utiliza dos gestos tradicionais da educação, como apontar para a tela como se fosse uma lousa, mas com o objetivo de mostrar que a aprendizagem por meio da plataforma pode ser “soft”, na medida em que toda ação é muito simples. Assim, a aprendizagem está a um *click* no Moodle. O educador como um “facilitador” dos processos de aprendizagem adquire o seu real sentido nesse aspecto, o de ser instrumentalizado em função da plataforma, que assim se sobrepõe ao professor.

Vemos, até aqui, as características do “empoderamento” concebido pela plataforma Moodle: o educador como alguém que precisa ser tutelado, protegido e conduzido no uso da tecnologia digital *online* para que o processo de uma aprendizagem fácil, leve e divertida ocorra de modo a corresponder à melhoria do nosso mundo.

A propaganda prossegue informando sobre como o Moodle compreende a relação professor-aluno. Quem é e como deve se comportar esse aluno, quais as demandas de aprendizagem que o aluno possui e o que a plataforma pode promover a partir da relação que se estabelece com o educador? Tais aspectos se equalizam contando com a tecnologia do *software* e com a conformação em termos de hábitos que tanto alunos quanto educadores já possuem ao lidar ininterruptamente com os aparatos tecnodigitais que perpassam as relações cotidianas na atualidade.

No *frame* seguinte, vemos duas pessoas na tela, contudo com destaques distintos.



Figura 26 – Relação usuários e *software* Moodle

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3ORsUGVNxGs> In: moodle.com

O Moodle ensina a comunicação entre educador e aluno. É através da plataforma que a relação de aprendizagem se realiza. O educador está em casa e o aluno está em qualquer lugar. Ambos poderiam estar na escola, mas por poderem estar em qualquer lugar e a qualquer hora, o índice da racionalidade *online* se impõe como fator de segurança e comodidade. De modo ainda mais universal temos a questão da praticidade que tal racionalidade expressa em um contexto de flexibilidade e aceleração, em que o tempo já não pode ser administrado de modo rígido e contínuo, e assim, educadores e alunos podem se comunicar a qualquer tempo e local.

Quando nos atentamos, mais uma vez, à expressão corporal docente, verificamos que Maria comparece sentada de modo relaxado e descontraído numa poltrona, ao mesmo tempo em que está trabalhando e em contato com todos os alunos. Sua postura nos faz crer que ela está realmente próxima dos alunos, contudo esse aspecto de relaxamento evidenciado por sua postura, também nos indica outra dimensão: a de concentração no que tange ao trabalho docente que realiza. O mesmo se passa em relação à ação de aprendizagem do aluno. A imagem acima indica, por meio de setas, a professora com o dedo no queixo, concentrada na sua atividade mirando um *tablet*, e também a imagem do aluno com a cabeça totalmente inclinada em direção ao celular, seu foco de concentração.

Tal expressão, quando buscamos referências visuais outras que indiquem a concentração no momento educativo nos remete ao quadro do pintor holandês Rembrandt. Esta obra do século XVII representa o filho do pintor concentrado em suas lições, cuja referência se apresenta pelo olhar fixo e pelo queixo pressionado pelo polegar. Temos aqui uma representação plástica do ato universal humano de concentração.



Figura 27 - “Titus at his desk”

Fonte: <https://www.boijmans.nl/en/collection/artworks/101465/titus-at-his-desk>

Quando retornamos à propaganda, que tipo de concentração vemos expressa no *frame*? O contraste entre o vídeo e o quadro ressalta algumas diferenças a partir da semelhança do ato de concentração no momento educativo. *Titus* se encontra sentado, ereto, sozinho, com o olhar no horizonte, indicando a reflexão sobre aquilo que lê, enquanto o vídeo mostra os personagens imersos no aparato em posturas e situações diferentes da de *Titus*: o aluno em pé em meio a uma multidão e a professora em postura relaxada no sofá, duas posições bastante distintas da postura de estudo tradicional, representada no quadro de Rembrandt, evidenciando, deste modo, a artificialidade e distinção na postura dos personagens do vídeo no ato de concentração. Distinção em relação à postura tradicional, mas equivalência e simetria em relação aos papéis desempenhados por educadora e aluno, de acordo ao esperado na aprendizagem Moodle.

Mas, no caso em análise, o aluno e a educadora estão concentrados em quê? O que os torna tão subordinados a essa concentração? O aparato tecnológico digital!

Os aparatos tecnológicos digitais representados pelo celular, pelo *tablet* e pelo computador adquiriram o *status* de mundo. Quase tudo o que precisamos está ao nosso alcance na tela desses aparatos. Esses aparatos concentram uma grande parte do mundo em termos de informações disponíveis, e, portanto, o poder por eles expresso indica a potência que uma plataforma como o Moodle comporta ao emular tais aspectos no processo de aprendizagem. Também como expressão dessa mesma potência, para além do poder de suscitar concentração, encontra-se a indicação da velocidade da comunicação na mensagem que o aluno envia solicitando o material trabalhado na sessão anterior.

Tal como ocorre nas redes sociais virtuais, a comunicação se faz de modo quase instantâneo, não importando necessariamente o conteúdo, e sim a agilidade da própria comunicação. O relevante é o modo flexível e adaptável que a arquitetura de comunicação estabelece entre *software* e usuário. Também no caso desta plataforma as ferramentas de comunicação são mais relevantes que os próprios conteúdos que consubstanciam o processo de ensino-aprendizagem. Aspecto que na sequência do vídeo se torna evidente.



Figura 28 – Atividades e recursos Moodle

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3ORsUGVNxGs> In: moodle.com

Maria, nossa educadora empoderada retorna no *frame* acima, ainda sem voz própria. Mais uma vez, ela nos mostra com sua expressão corporal as atividades e os respectivos recursos que podem ser utilizados no Moodle a fim de promover a aprendizagem. Noutras palavras: Maria nos apresenta os caminhos possíveis que o educador pode indicar (e construir no Moodle) para que os alunos tenham acesso rápido às informações necessárias para a sua aprendizagem, fácil e leve.

Do modo análogo ao Google compreendido enquanto uma espécie de “oráculo moderno” apto a concentrar a “grande biblioteca” da internet, o currículo de aprendizagem que pode estar presente em qualquer curso construído e realizado via plataforma pode ser encontrado na internet. Então, qual a finalidade precípua do Moodle, se tudo que ele oferta já se encontra disponível na internet?

O Moodle conectado ao Google é o caminho que de modo “mais eficiente” disponibiliza as informações já presentes na internet. Como já se fez notar, até os nomes desses recursos se parecem, apresentando certa conformação imediata. O Moodle apenas auxilia a navegação, seleção e a organização curricular. O suposto empoderamento que o Moodle oferece aos educadores é o de permitir que eles possam ser os facilitadores, organizadores e mediadores das informações que estão dispersas na internet, mas que por meio da plataforma e seus recursos, podem vir a ser selecionados e apresentados aos alunos. Mas quem é o responsável por selecionar e organizar o que já está disponível no Google? O professor agora saberá o que fazer: ir ao Google, selecionar, escolher as atividades e recursos disponíveis, organizar as informações e o passo a passo para que os

alunos possam acessá-los dentro do Moodle. O domínio do Moodle é organizar e é para isso que os educadores são necessários e devem ser empoderados para melhorar o nosso mundo.

No próximo *frame* continuamos sendo apresentados à plataforma e a um tipo específico de atividade e recurso de aprendizagem. Observamos Maria lançando mão uma vez mais da iconografia gestual tal qual um mágico que tira o coelho da cartola ou como alguém que serve algo que deve ser consumido a bordo de uma aeronave. Ela se move trazendo a aprendizagem até o aluno e promovendo, através de perguntas de múltipla escolha, seu objetivo maior: o aprendizado.

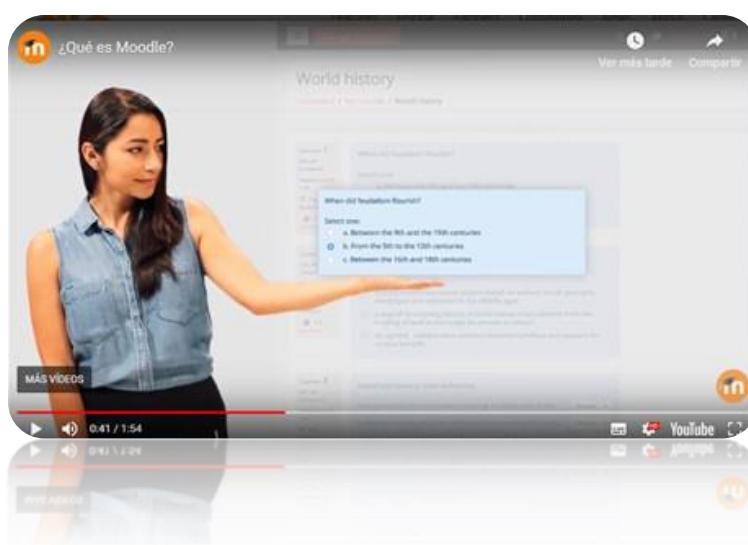


Figura 29 A – Maria “servindo” a questão de aprendizagem

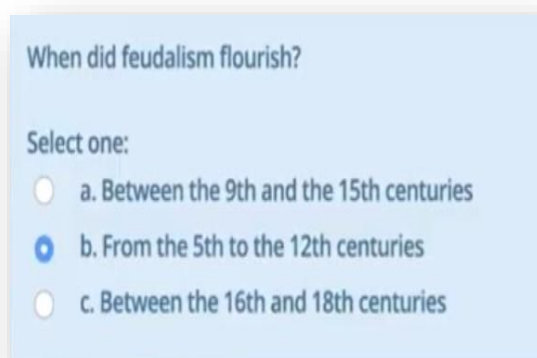


Figura 29 B - Atividade “Questionário” “servida” por Maria
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3ORsUGVNxGs> In: moodle.com

Maria prossegue, na qualidade de uma *performer*, orientada ao entretenimento do seu público de modo *soft*, manejando questões de múltipla escolha como se estivesse num *show* televisivo de perguntas e respostas tão comum às tardes de domingo. O que essa performance poderia representar além de obscurantismo do conhecimento? Tal questionamento se impõe já que não se trata de relevância alguma quanto aos conteúdos próprios à educação, e sim da mera forma com que as informações serão obtidas. Que tipo de educação poderia de aí resultar?

Uma vez que a atividade em questão se apresenta no formato de um *Quiz* de perguntas e respostas, o resultado em termos de processo de ensino-aprendizagem é apenas uma maneira de observar, verificar e avaliar se o aluno se lembra de algo como: “Quando o feudalismo floresceu? ” No entanto cabe formularmos a pergunta: Por que essa atividade específica constitui um bom exemplo a ser utilizado na propaganda da plataforma para representar um recurso de aprendizagem? Por que uma pergunta mais relevante tal qual: “O que foi ou o que significou o feudalismo” não foi exibida? Escolheu-se propor uma pergunta marcadamente positivista acerca do que se deve saber sobre o período, sobre os números, sobre memorização. Como podemos ver acima de modo destacado o *Quiz* que é “servido” ao aluno.

Para uma atividade de múltipla escolha apresentada sob a forma de um jogo de adivinhação, seria inútil se se exigisse aspectos por demais complicados. Esse exemplo, em realidade, revela o verdadeiro desastre de se lidar com o conhecimento de modo pragmático e superficial. Formular apenas questões divertidas que ao final, tal qual um programa de entretenimento, serve apenas para que os alunos saibam responder a um *Quiz*, de modo ágil e no tempo esperado, não importando muito se conseguem refletir algo de próprio sobre um conteúdo supostamente interiorizado. No caso de uma aprendizagem via plataforma os alunos se assemelham aos jogadores treinados com a finalidade de responderem aos desafios de um jogo, no menor tempo, para ganhar um prêmio qualquer.

Tal aspecto nos remete à concepção de treinamento para obtenção de um determinado tipo de inteligência competente em responder de modo rápido e certo, porém alienado, às demandas de uma plataforma de aprendizagem. Não há nada para se fazer com esse tipo de habilidade a não ser crer que ao responder, com sucesso, o *Quiz*, o conhecimento se estabeleceu. Nesse sentido, constata-se que não foi acidental a escolha dessa atividade como exemplo dos processos de aprendizagem no Moodle, pois a lógica que comporta essa atividade de múltipla escolha é a de negar qualquer relação

efetivamente séria com o conhecimento. A ferramenta em si poderia ser utilizada no sentido de formular uma questão que obrigasse os alunos a perceberem que sem uma dedicação processual e profunda, a resposta não seria alcançada. Mas em lugar disso, o vídeo promove a compreensão de que o que a plataforma realiza é a constante afirmação de que o processo de aprendizagem pode ser leve, fácil, rápido e divertido.

Nas imagens seguintes vemos a expressão mais bem-acabada da fantasia de onipotência do Moodle: a representação do mundo girando e se transformando no Moodle. Confirmando a ideia de que o seu poder de atrair a concentração dos seus usuários se expressa por ele conter, de modo onipotente, tudo, o mundo!



Figura 30 – Fantasia de onipotência Moodle

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3ORsUGVNxGs> In: moodle.com

Para além do Moodle ser o mundo, temos nos últimos dois *frames* do vídeo uma confirmação exemplar dessa pretensão que a plataforma emana e de sua efetividade.

Quando temos o Moodle representado como se fosse o mundo (fantasia de onipotência) e Maria o segurando com suas mãos para o alto, não vemos uma tarefa

colossal como a que Atlas enfrentou após ser condenado por Zeus a sustentar sobre os ombros a abóboda celeste. Vemos simplesmente que a tarefa docente mediada por essa plataforma se torna mais fácil e simples, pois o Moodle já é o mundo. E, nesse sentido, o Moodle como propaganda nos informa que no mais recente processo de aprendizagem mediado tecnologicamente, o qual é realizado com leveza e sem maiores esforços por parte dos educadores, não há diferença entre adivinhação, diversão e conhecimento. E, ainda, que sua relevância se expressa na capacidade de concentração que ele pode provocar justamente por estar alinhado às determinações que o uso da tecnologia impõe sobre as nossas relações.



Figura 31 - O Moodle é o mundo!

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3ORsUGVNxGs> In: moodle.com

Confirmando o sentido dessa argumentação, o vídeo acaba com o Moodle/Mundo plasmado em uma tela na palma da mão da “emancipada” educadora Maria que, com um grande sorriso, compreende seu trabalho reduzido e instrumentalizado à mediação da aprendizagem através do aparato que comporta o Moodle. Mediação essa no reforço das atividades e recursos que os alunos devem lançar mão para realizarem a pretensa aprendizagem. A relação usuário e *software* fica evidenciada nesse *frame* final.



Figura 32 - Moodle: *empowering educators to improve our world*
 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3ORsUGVNxGs> In: moodle.com

A análise imanente realizada a partir do vídeo-propaganda da plataforma Moodle nos permitiu reconstruir a lógica interna do objeto, revelando sua estrutura de sentido, e sintetizando as características mais gerais da sociedade contemporânea: desde seu *slogan*, passando por sua compreensão dos educadores enquanto aqueles que necessitam das mais novas tecnologias para atuarem no mundo. E, por fim, revelando, também, no que diz respeito à relação educador-aluno e os aparatos tecnológicos digitais, os processos de comunicação e aprendizagem em primeiro plano em detrimento de qualquer domínio dos conteúdos a serem ensinados.

Os casos analisados, portanto, sob as determinações da racionalidade neoliberal e da lógica da tecnologia informática digital, contribuem para uma efetiva manifestação da metamorfose mais recente na noção de autoridade pedagógica docente.

De modo sintetizado, temos que o caráter transversal dos modos de poder exercidos no interior da sociedade contemporânea não permite uma leitura fragmentada, passível de uma divisão em campos autônomos, dos níveis e domínios da vida econômica, política e social, e, por esse motivo, a racionalidade neoliberal escora-se num quadro normativo global que orienta as condutas, as escolhas e as práticas que conformam um sujeito ativo cujo dever é o de participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional, ou seja, capaz de um envolvimento total.

O efeito produzido por essa racionalidade cuja normativa segue a lógica do mercado é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa, em nosso caso na plataforma digital Moodle, como se trabalhasse para si mesmo, exigindo constantemente disponibilidade e comprometimento. A modelagem que se configura o torna apto

(usuários das plataformas de aprendizagem *online*) a reproduzir, ampliar e reforçar as relações de concorrência em todas as esferas, de trabalho, aprendizagem ou de sociabilidade. Estas são as arenas de competição por excelência, já que representam o lugar de todas as inovações, de mudança permanente, de adaptação contínua às variações da demanda do mercado.

Sob tal efeito, como já vimos, se exige uma conduta aderente e comprometida desse sujeito “empreendedor de si”, que deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrando seu aperfeiçoamento por uma aprendizagem contínua que aceita a flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 327). E, deste modo, todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos, tal como um professor deve estar disponível às pretensões de empoderamento de sua atuação mediadas por uma plataforma digital, pois somente assim estará investindo em sua atualização junto às novas determinações do mercado educacional e correspondendo à flexibilidade de comunicação e de adaptação que tal lógica exige.

Do sujeito ao Estado, passando pela empresa, um mesmo discurso permite articular uma definição do homem pela maneira como ele quer ser “bem-sucedido”, assim como pelo modo como deve ser “guiado”, “estimulado”, “formado”, “empoderado” (*empowered*) para cumprir seus “objetivos”. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 328, *grifo nosso*).

Dessa forma, a empresa torna-se não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada pelo indivíduo, seja ele uma criança, um aluno, ou um profissional, que sob as técnicas de *coaching/training* cada vez mais estimulantes acredita traçar seus próprios objetivos de modo a conquista-los pela competência e determinação, sendo ele mesmo responsável caso a aprendizagem não ocorra ou os objetivos perseguidos não sejam alcançados.

Desde o Estado à subjetividade humana, a lógica concorrencial neoliberal penetra microeletronicamente com sua produtividade múltipla e refinada nos mecanismos de controle, armazenamento e comunicação de dados desenvolvidos pela lógica da tecnologia informática, em todas as áreas. Se é assim, *Big Data* (dados, informações) é a mercadoria mais preciosa. Sob uma racionalidade cuja lógica do mercado é a normativa, essa é estruturada por redes informáticas de comunicação que controlam e manipulam os

dados, logo suas características também determinam o modo como os agentes que compõem a sociedade se comportam.

Como vimos, Lev Manovich (2001) evidenciou que através do computador e suas funcionalidades, o mundo do trabalho e as demais esferas de interação social sofreram mudanças significativas. Através da representação numérica (algorítmica) a lógica da tecnológica informática, as informações entendidas como mercadorias passaram a ser “desmaterializadas”. E agora, sob a forma de dados podem ser transmitidas, armazenadas, controladas, comunicadas com mais eficiência e rapidez, de modo ainda mais amplo/global, contribuindo sobremaneira para com a agilidade que o novo paradigma do mercado exige.

Tal aspecto serve de suporte e de meta para que todos os processos mediados pelos aparatos informáticos computacionais digitais não favoreçam a percepção da interposição de todos os elementos que estão presentes na elaboração dos produtos criados tanto para a eficiência de um processo produtivo, que se torne mais rápido e amplo, quanto para a elaboração de uma propaganda com recursos diversos de imagem e som, ou até mesmo no processo de aprendizagem mediado por plataformas *online*, onde os “educadores *online*” não são mais percebidos em seu papel, já que, em certos aspectos, podem estar simplesmente subsumidos à gestão de ferramentas, atividades e recursos interpostos ao longo de sua atuação. Todos os âmbitos permeados pelas determinações do mercado e conformados pelos processos tecnológicos modelam as nossas ações; isto de modo a reproduzirmos aspectos de administração de nossas vidas aos moldes de uma flexível e constante adaptação.

No afã de corresponder às exigências do mercado e inovações tecnológicas, a “modernização educacional” corresponde a uma espécie de compulsão à corrida técnico-produtiva que resulta, atualmente, em uma incorporação muitas vezes não refletida das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) enquanto processos que garantem inaudita inovação pedagógica simplesmente a partir da incorporação de seus recursos tecnodigitais aos processos de aprendizagem.

No âmbito da educação esta tendência é assegurada por teorias pedagógicas de matriz construtivista, mas também por leis, diretrizes, parâmetros e projetos político-pedagógicos e, até mesmo, pela prática didática dos professores, às quais entidades político-econômicas organizam e orientam, ou mesmo impõem, ações específicas a fim de garantir que as estruturas internas e sociais das práticas pedagógicas estejam relacionadas às demandas de flexibilidade, inovação e competitividade. Podemos

destacar algumas dessas “orientações” realizadas por órgãos internacionais que são parâmetros para políticas educacionais no mundo todo.

Com expressões alinhadas à racionalidade neoliberal e às determinações da lógica da tecnologia informática, o Relatório da UNESCO (1996) intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* explicita os referenciais da educação do futuro. Os chamados “quatro pilares da educação” cuja centralidade do lema “aprender a aprender” se alia ao jargão da gestão concorrencial, justifica a necessidade de formar indivíduos aptos a competir no mercado de trabalho cujo modelo tecnológico é premente (e o Moodle é um exemplo).

Sob tais determinações, a prática pedagógica se alinha e se organiza aos moldes de um planejamento flexível que responda às demandas da sociedade complexa. Philippe Perrenoud (2000) escreveu que o professor, a fim de combater a crise na educação, tem o dever de administrar a sua própria formação de modo contínuo, e assim, se preparar para enfrentar competentemente os deveres e dilemas éticos de sua profissão no mundo contemporâneo.

Tais indicadores normativos conformam o papel docente às exigências da racionalidade contemporânea, fazendo com que este comporte múltiplas funções enquanto um “educador tecnológico”, alinhado e integrado, realizando papéis que se multiplicam, se diferenciam e se complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante das novas situações. Eis aqui a razão de ser uma plataforma de aprendizagem o recurso a empoderar esse educador, uma vez que, sozinho, ele não seria capaz de realizar tamanha façanha.

O professor precisa aprender a trabalhar com tecnologias sofisticadas e tecnologias simples; com internet de banda larga e com conexão lenta; com videoconferência multiponto e teleconferência; com *software* de gerenciamento de cursos comerciais e com *softwares* livres. Ele não pode acomodar-se, porque a todo momento surgem soluções novas e que podem facilitar o trabalho pedagógico com os alunos. Soluções que não podem ser aplicadas da mesma forma para cursos diferentes (MORAN, 2012, p. 43)

As plataformas de aprendizagem ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), tal qual o Moodle, evidenciam a relação com as determinações econômicas, políticas e pedagógicas e, enquanto *softwares* exibem uma outra perspectiva pedagógica na qual as relações entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem são realizadas por uma série de recursos de comunicação e interação, via internet.

Portanto, é a interação das informações (dados) com seus usuários que faz um *site* ou *software* se constituir como um AVA. Para que o processo de troca e partilha de

sentidos possa ser efetivo, faz-se necessário a criação de interfaces síncronas, a exemplo dos *chats* ou assíncronas, a exemplo dos fóruns e *Quiz*, em que a imersão, a navegação, a exploração e a conversação possam fluir na lógica da interação flexível. Aspecto esse evidenciado no caso Moodle quando da concentração/imersão explícita na comunicação *full time* entre a educadora Maria em seu *homeoffice* e o aluno, aquele que pode estar em qualquer lugar, sendo que o mais relevante se impõe como sendo a imediatividade da comunicação promovida pela plataforma e a capacidade de concentração imposta pelo aparato.

O potencial interativo creditado ao *software* Moodle no ato pedagógico se revela, sobretudo, na promessa de uma interação dialógica propiciada pelo compartilhamento de práticas, atos, sons e imagens nas quais o aluno é percebido como sujeito que atua de forma consciente em relação às informações disponibilizadas por meio do AVA. Já o papel do professor reduz-se ao de gerir as situações facilitadoras da aprendizagem, articular diferentes atividades e recursos de modo a estimular o diálogo entre os alunos e a produção conjunta, a busca de informações para a resolução de tarefas e a objetivação do pensamento do aluno, orientando-o em suas produções, recuperação e análise dos registros e suas respectivas reformulações. O professor é concebido como um acompanhante do movimento dos alunos no AVA e seus respectivos engajamentos em atividades programáveis.

Tanto aluno quanto professor, ao terem seus papéis imiscuídos e assim conformados às plataformas de aprendizagem são compreendidos, respectivamente, como agentes ativos em seus processos de aprendizagem e como auxiliares, facilitadores desses processos já previamente conhecidos. Nesse sentido, a tarefa do aluno é a de saber lançar mão do que lhe é disponibilizado de modo prático, rápido e eficiente; e a tarefa docente é gerir essa plataforma na medida em que o ambiente de aprendizagem conjuga em si mesmo todas as atividades e recursos que os alunos devem ter contato para alcançarem o objetivo proposto.

Em outras palavras, o gerenciamento do processo de aprendizagem através de uma perspectiva pedagógica de conexão entre alunos e professores realizada por uma série de recursos de comunicação e interação, via *software*, termina por engendrar um ideal de onipotência fantasiosa que, em uma perspectiva tecnofílica, acredita que as plataformas de aprendizagem digitais são capazes de compreender e de dispor todos os recursos necessários para o efetivo processo educativo. E, que tanto alunos como professores, ao

lançarem mão dessas ferramentas conseguirão alcançar os objetivos de aprendizagem esperados para melhorarem a si mesmos e ao mundo.

Em síntese, em nossas checagens empíricas, norteadas pela questão: “qual sentido de autoridade docente uma plataforma de aprendizagem *online* pode prestar ao professor em seu papel de educador?”. Reconstruímos os casos “Filosofia”, “Pedagogia”, Atividades e Recursos e a vídeo-propaganda Moodle a fim de apreendermos, em sua própria expressão, suas promessas e finalidades revelando por meio de sua estrutura de sentido latente, as características mais gerais da cosmovisão que o espírito do tempo, materializado na plataforma Moodle, expressa sobre a autoridade pedagógica docente e, conseqüentemente, descortinando suas contradições.

Estas, apreendidas das análises, evidenciaram uma relação convergente entre as determinações da racionalidade neoliberal e da lógica da tecnologia informática digital que vigora como tendência hegemônica no campo educacional contemporâneo, como pudemos destacar, inicialmente, nas considerações que fizemos acerca do logotipo e *slogan* de apresentação do Moodle. Ambos, em sua estética e modo de expressão, nos informam que tal plataforma possui certa aceitação e reconhecimento imediato de seu acrônimo, elemento necessário à lógica de mercado, bem como o seu *slogan* revela uma compreensão precisa de como a plataforma compreende os educadores *online* que necessitam de sua intervenção para continuarem a ser úteis.

A partir do *slogan* “empoderando educadores para melhorar nosso mundo”, a plataforma se apresenta enquanto uma salvação onipotente com capacidade de auxiliar os educadores de modo a empoderá-los em sua atuação no mundo contemporâneo. Aos moldes de uma lógica neoliberal de fomento à busca e responsabilidade individual de sucesso, integração e resiliência, a plataforma Moodle se apresenta enquanto aquela capaz de prover aos educadores todos os meios necessários para que permaneçam *up to date* frente às necessidades em recorrente transformação no campo da educação, mas que, no limite, são as mesmas exigidas pelo mercado em todos os demais campos da vida.

De modo igualmente convergente com este sentido, quando analisamos as expressões corporais da educadora do Moodle, apesar de sermos remetidos a trejeitos típicos do ensino tradicional – que, no entanto, são apresentadas com uma nova roupagem, através de novas posturas e situações –, temos a explicitação de que com o uso dos recursos tecnológicos presentes na plataforma como mediação direta do processo de aprendizagem, a professora “atualizada” não mais é a responsável pelo ensino. Ela, agora, apenas apresenta e oferece o que a plataforma já dispõe, expressando assim o apagamento

da percepção de que o papel efetivo do docente se limita a mera gestão de recursos e atividades que podem ser acessadas pelo aluno de modo rápido e fácil.

A indiscriminação entre os papéis da relação pedagógica de ensino e aprendizagem é retrato fiel do que vimos expressar a teoria pedagógica construcionista sob a qual a conexão Pedagogia e *software* foi edificada. Na medida em que a “Filosofia” Moodle expressou sua finalidade na condução para a “verdadeira aprendizagem” a partir do modelo de uso e desenvolvimento da arquitetura comunicativa Moodle, a autoridade tecnológica ganhou potência e relevância formativa de modo a modificar substancialmente a autoridade pedagógica docente que é reconfigurada por esse contexto.

Tal relação se confirma quando expomos a maneira pela qual a aprendizagem é disponibilizada; isto de modo a atrelar aspectos de leveza, facilidade e diversão à aprendizagem, relegando ao segundo plano o trabalho efetivo com os conteúdos e a seriedade reflexiva que tal processo exige em termos éticos. A prioridade da diversão no processo de aprendizagem abre caminhos para o que Adorno e Horkheimer (2006) compreenderam quando analisaram os mecanismos de adaptação que a indústria cultural promove quando lança mão da ideia de entretenimento. Para ambos, a diversão oferecida pela indústria cultural visaria à integração das massas ao sistema capitalista, gerando fragmentação e impotência.

Em especial, na análise da atividade *Quiz* expressa na vídeo-propaganda, a diversão promovida pela atividade de perguntas e respostas em um tom de adivinhação se atrela a ideia de que o processo mediado pela plataforma Moodle é garantia de integração às demandas atuais de contínua aprendizagem alienada aos moldes da lógica imperante no mercado através das inovações tecnológicas mais recentes. E, neste sentido, partilhamos do que os pensadores frankfurtianos compreenderam sobre a relação entre diversão e adaptação:

Divertir-se significa estar de acordo. A diversão é possível apenas enquanto se isola e se afasta a totalidade do processo social, enquanto se renuncia absurdamente desde o início à pretensão inelutável de toda obra, mesmo da mais insignificante: a de, em sua limitação, refletir o todo. Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. É, de fato, fuga, mas não, como pretende, fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode ter deixado. A libertação prometida pelo entretenimento é a do pensamento como negação (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p.44/45).

E, se é assim, a fantasia de onipotência na qual o Moodle representa o Mundo, e este, como procuramos mostrar, se movimenta deixando-se reger por uma racionalidade

neoliberal de tipo tecnológico, então, divertir-se no processo de aprendizagem significa conformar-se ao já existente e, ao mesmo tempo, reproduzi-lo de modo ainda mais eficiente (“...to improve our world”). Poderia ser diferente. Por que ao realizar sua propaganda, a plataforma que se diz salvadora do mundo não buscou promover o retorno de uma formação condigna? Uma formação verdadeira que se sabe gradual, e que demanda densidade, esforço e seriedade reflexiva?

O educador, que é retratado, seduzido pela possibilidade de integração que a plataforma promete, abusa do uso do instrumento ao corresponder a sua lógica. A mesma expressa no celular presente na mão da professora, que pode ser acessado a qualquer momento a fim de obter qualquer resposta. O que observamos, no entanto, é apenas uma pretensão de aprendizagem que traduz em ajustamento de gerações de pessoas que, ao lançarem mão desse aparato tecnodigital são conformadas e integradas por essa mesma lógica na esperança de que possam ingressar ao mercado de trabalho.

Portanto, o que se verifica, ainda que de modo apenas tendencial, é algo avassalador em termos educacionais. O auxílio (camuflado de “empoderamento”) que a plataforma de aprendizagem *online* realiza junto ao professor em seu papel de educador, acaba por ser o suporte para conformação com vistas ao suposto “melhoramento” do nosso mundo, este reduzido à expressão barata e descompromissada em termos educacionais da lógica concorrencial do mercado altamente tecnológico.

“Autonomia”, um conceito tão caro às pedagogias em vigência nos dias atuais, nesses termos significa apenas que aqueles que não se adaptam e não se integram estão correndo o risco de serem simplesmente descartados. Pois, a necessidade maior do sistema é a de que as pessoas sejam treinadas para a sua reprodução, não importando se tal processo seja o de estulpitificação das consciências ou não. O que vale é a sua constante capacidade de reprodução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, a escolha do título “Metamorfoses da autoridade” se torna revelador. Ao retomarmos sua etimologia grega, “*metamorphosis*” inicialmente corresponde a uma expressão biológica de mudança de forma, de natureza ou de estrutura, como podemos ver na mutação do girino em sapo ou da lagarta em borboleta. Também podemos pensar tal expressão em suas características de mudança considerável, de transmutação física ou moral, que a coisa ou o ser não é mais reconhecível em sua versão inicial.

Em uma primeira camada, a escolha do título desta tese comporta a exposição teórica e empírica da noção de autoridade, inicialmente tácita, que revelou uma considerável e intensa transformação em sua forma, estrutura e conteúdo, reconfigurando sua versão inicial, relacional e não abstrata e se apresentando agora, de certa maneira, irreconhecível, em uma versão tecnológica digital.

Porém, em uma segunda camada, “metamorfose” nos remete à acepção kafkafiana. Na ficção do tcheco Franz Kafka (1883-1924) metamorfose desvela a ditadura do *pátrio poder* – seja ela advinda dos pais ou do Estado – que, vivida em situações extremas pelo cidadão comum provoca o seu aniquilamento e o leva a ultrapassar a fronteira que distingue o homem do animal, transformando-o em um bicho ou em um ser animalizado.

Theodor W. Adorno em seu texto *Anotações sobre Kafka* aprofunda o debate e descreve a obra do escritor tcheco como uma “épica expressionista”, que ao lançar mão de um princípio hermético expõe uma subjetividade completamente alienada, cuja fronteira entre o humano e o mundo das coisas torna-se tênue, posto que tal obra “narra aquilo que não se deixa narrar; o sujeito inteiramente voltado para si mesmo e ao mesmo tempo privado de liberdade, um sujeito que na verdade não existe como tal” (ADORNO, 1981, p.262).

Segundo Adorno, a narrativa dos gestos dos personagens de Kafka são os vestígios de experiências que foram encobertas pelos significados e, nesse sentido, a força narrativa é a da demolição, que diante o sofrimento incomensurável, derruba a fachada acolhedora cada vez mais submetida ao controle racional. Kafka é o “criptograma da fase final e resplandecente do capitalismo” e justamente por isso Adorno ressalta que o autor procura com lupa os sinais de um mundo sufocante e homogêneo que comprime em totalidade por meio da angústia do pequeno-burguês. A obra kafkafiana é capaz de ensinar a

compreensão de uma racionalidade sistêmica que acaba, do início ao fim, como qualquer sistema, desprovido de sentido.

Os sistemas políticos e de pensamento não desejam nada que não lhes assemelhe. (...) O menor ‘desvio’, por isso, lhes parece ser uma ameaça ao sistema como um todo, algo tão insuportável quanto o estranho e o solitário para os poderosos de Kafka. Integração e desintegração, nela se encontram o encanto mítico e a racionalidade denominadora (ADORNO, 1981, p. 253).

Do mesmo modo, em nossa compreensão, a racionalidade contemporânea sob as determinações neoliberais e tecnológicas digitais também reforçam e demandam a necessidade de integração (e também de desintegração) de todos, ajustados ou não, de modo a não destoarem do socialmente esperado, da considerada unidade, do denominador comum: a autoridade da tecnologia sobre tudo e todos, seu índice de irrefreável progresso.

Também na obra *Metamorfose* Kafka lança mão da técnica literária afeita às palavras (do mesmo modo que Proust se apegava às sensações) no sentido de rememorar aos humanos a prova exemplar de sua desumanização:

... a sua pressão obriga os sujeitos a uma espécie de regressão biológica, preparando o caminho para as parábolas animais de Kafka. Em sua obra, tudo se dirige a um instante crucial onde os homens tomam consciência de que não são eles mesmos, são coisas (ADORNO, 1981, p. 251).

A ideia de “instante crucial” de tomada de consciência é o que buscamos realizar ao longo desta pesquisa ao desvelarmos a atual forma, estrutura e conteúdo que a autoridade pedagógica docente adquire ao manifestar sua heteronomia performática na gestão de sistemas na plataforma de aprendizagem *online*, visto que sua autoridade deixa de ser reconhecível, neste caso, em sua versão inicial, pois se metamorfoseou.

O impacto da obra de Kafka é, de acordo com Adorno apoiado em Benjamin, uma reação ao poder ilimitado, chamado de “parasitário”: “um poder que se nutre de suas vítimas”. Contudo, o movimento parasitário não se aplica àqueles que impõem seu poder, mas às vítimas:

... quem se metamorfoseia em percevejo é Gregor Samsa, e não o seu pai. Quem parece supérfluo não são os poderosos, mas os heróis impotentes; (...). Esses heróis rastejam por entre propriedades há muito tempo amortizadas, que lhes concedem existência apenas como esmola, na medida em que sobrevivem além da conta (ADORNO, 1981, p. 252).

Temos aí um deslocamento moldado segundo uma racionalidade que glorifica a reprodução da vida como um ato de graça dos “empregadores” ou, em nosso caso, dos *softwares* que “empoderam” seus usuários. A ideia de “metamorfose” acaba por descrever

um todo no qual aqueles que a sociedade aprisiona (no sentido de impor uma semelhança confortável), e que a sustenta, tornam-se supérfluos, acaso não reproduzam o que lhes é essencial. Em nosso caso, a metamorfose ocorre justamente sobre aqueles (professores) que tem sua autoridade obliterada em favor da tendencial e crescente autoridade da lógica da tecnologia algorítmica a qual impõe uma busca incessante por semelhança a suas operações.

Portanto, a escolha de “Metamorfoses da Autoridade” como título desta tese coaduna-se com esse entendimento de que apesar de conter um grande potencial transformador, as mutações que a noção de autoridade sofreu ao longo de sua história Ocidental, em especial a autoridade pedagógica docente, termina, de um modo ou de outro, não atingindo sua expressão “negativa” ou “crítica”, mas sim reforçando sua contínua adaptação e ajustamento às determinações da racionalidade imperante, que deve ser mantida.

Se assim o é, nesta pesquisa resgatamos a longa trajetória complexa e mutante da noção de autoridade ao informarmos sua diversidade, suas implicações sociais, políticas, filosóficas e resoluções em constante tensão no campo da cultura e da educação. Tanto as mutações ocorridas nos padrões sociais e individuais ao longo da história ocidental, quanto a complexificação da racionalidade tecnológica determinaram não apenas um deslocamento da noção de autoridade, mas o modo como as novas gerações a percebem e se postam diante dela, resultando em sua expressão quase que imperceptível no contemporâneo.

De modo sintético, a pesquisa nos mostrou que a noção autoridade exercida no âmbito da família, da Igreja, do Estado ou da razão técnico-científica sofreu mutações que tomaram forma paulatinamente na passagem de uma compreensão filosófico-dogmática para um entendimento científico-metodológico de mundo. No campo da educação, tais encaminhamentos se expressaram por uma diversidade de estratégias e finalidades quanto ao emprego da autoridade. Esta ora propunha a manutenção de uma estabilidade comunitária de acordo com as tradições e dogmas, ora radicalizava contra tal estabilidade. No limite, as metamorfoses que a noção de autoridade sofreu tanto no campo social quanto no educativo comportaram (e comportam), de modo travestido, a pretensão de “adaptações necessárias”; ora para a manutenção, ora para o desenvolvimento de determinada racionalidade prevalente.

A pesquisa focou na investigação da noção de autoridade do ponto de vista educacional, depreendendo que o papel do mestre desde a Antiguidade Clássica até a sua

configuração atual exercida pelo docente, correspondeu, de um modo ou de outro, ao reconhecimento e legitimação da sabedoria dos conhecimentos sobre a realidade circundante e das formas de nela atuar a partir de sua expressão relacional objetiva. Sendo assim, o que identificamos como autoridade pedagógica docente corresponde a responsabilização pelo processo pedagógico como um todo, dado que seu papel frente aos conhecimentos é sobremaneira singular. Isto na medida em que as características que demarcam as ações que a caracterizam estão ligadas às relações de reconhecimento, legitimidade, normatividade em termos de organização, seleção, explicação, exemplificação dos saberes e conhecimentos sistematizados.

De modo tendencialmente distinto, em sua configuração contemporânea, temos que a noção de autoridade é atribuída aos números, à lógica estatística, à matemática e tecnologia. Esses aspectos transformam as probabilidades econômicas em medidas de pontuação, avaliação e justiça, aplicações e inserções sociais que revelam a redução da razão aos seus mecanismos de abstração, cálculo, classificação e decisão quanto aos meios e procedimentos que conformam nosso comportamento a fim de manter e aprimorar o que já está dado. Os modelos computacionais e os sistemas algoritmos digitais, produtos da lógica tecnológica, estão presentes na gestão da vida individual e coletiva expressando de modo complexo a pretensa simbiose entre homem e tecnologia enquanto paradigma a ser alcançado.

A autoridade tecnodigital e sua manifestação em Inteligência Artificial, *machine learning*, Internet das Coisas e *Big Data*, tendencialmente contribui para que tomem o lugar do homem em atividades que exigem não apenas força física, mas também operações cognitivas necessárias para a produção, organização, representação do conhecimento e tomada de decisões, assim como para nossas relações uns com os outros e com nós mesmos. Nesse sentido, exige-se também de nossa subjetividade, uma adaptação rápida e automática aos fluxos de dados e suas diversas funcionalidades operacionais, presentes nos programas e dispositivos aos quais estamos constantemente conectados.

Logo, como expressão do último elo da cadeia de mutação da noção de autoridade observa-se que esta não mais é atribuída a divindades míticas, nem a quaisquer Estados-Nação ou partidos, nem mesmo ao indivíduo e sua liberdade racional. Agora, a noção de autoridade se expressa sob a lógica algorítmica e por meio desta adquire proeminência: a autoridade tecnológica extrai sua potência de sua capacidade de processamento de dados.

A autoridade assim concebida, portanto, sofre uma profunda metamorfose: retira-se de sua expressão relacional objetiva humana e configura-se como linguagem algorítmica.

A noção de autoridade, inicialmente identificada hierarquicamente no reconhecimento mútuo e na posição distinta entre os agentes em relação, na Modernidade se tornou apenas retórica perpassando diferentes eixos de justificação: como razão, como modelo econômico, como modelo de sociedade e até mesmo como expressão da individualidade. No contemporâneo, encontramos a autoridade subjacente aos aparatos tecnológicos digitais que capturam, analisam, decidem, conformam e programam os mais diversos âmbitos da vida de modo a camuflarem as mediações que os determinam.

Nesse sentido, e de modo evidente no campo educacional, temos o ajustamento e adaptação das teorias pedagógicas às determinações econômicas, sociais e políticas que metamorfoseiam a potência imanente à própria autoridade docente. Agora, não mais atrelada à figura do professor, mas deslocada para os recursos que a simulam em termos administrativos digitais, a autoridade pedagógica se expressa pelos sistemas que configuram os aparatos tecnológicos tais como *Powerpoints*, vídeos-aula, lousas digitais ou plataformas de aprendizagem.

De modo geral, pode-se afirmar que a autoridade não desapareceu ou mesmo enfraqueceu. Contudo ela tendencialmente parece não mais pertencer ao docente. Esse agora representa um papel cada vez mais identificado às estratégias da racionalidade contemporânea, caracterizada por uma competência comunicativa administrada profundamente atrelada à autoridade tecnológica.

Na segunda parte da tese foi possível identificar e comprovar empiricamente o estado da questão. Como forma de checagem verifiquei a conformação material do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, mediante análise manifesta pelos princípios e procedimentos próprios à hermenêutica objetiva.

Em outras palavras: a investigação empírica não tratou de inferir teoricamente aspectos exteriores ao objeto, mas de proceder sistematicamente buscando revelar a sua estrutura de sentido, a qual por sua vez expressa e sintetiza as características mais gerais da sociedade em que o próprio objeto está inserido. Ou seja, a análise da plataforma de aprendizagem *online* Moodle se justifica como sendo um caso exemplar da manifestação da tecnologia contemporânea incorporada ao campo educacional, de modo a corresponder à lógica do *software* que, ao simular processos de ensino e aprendizagem, comporta aspectos das demandas de adaptação e dominação que a racionalidade social contemporânea emana.

Neste sentido, as características do Moodle são evidenciadas em sua filosofia, sua pedagogia, em suas atividades e recursos (ferramentas), e em sua campanha publicitária. Todas comportam uma estrutura de sentido que serve à análise por meio do procedimento hermenêutico visando à reconstrução lógica da estrutura latente de cada um dos casos em estudo, de modo a compor o sentido geral atribuído pela plataforma à autoridade pedagógica docente.

Portanto, como resultado da pesquisa, a partir da sustentação teórica e da compreensão do sentido dos casos analisados, foi possível revelar as interpretações gerais da teoria pedagógica construcionista de matiz construtivista em relação à noção de autoridade pedagógica docente, assim como revelar as contradições subjacentes à incorporação das TDIC no campo educacional. E, portanto, foi possível compreender o modo como tais contradições foram elaboradas na constituição de uma estrutura de sentido que corresponde ao mais recente estágio da autoridade expressa na atualidade: a forma tecnológica.

Sendo assim, acreditamos ter cumprido com uma reflexão que respeitou os encaminhamentos dialéticos da pesquisa, e checkou, como proposto, a metamorfose da autoridade pedagógica docente que tendencialmente sofre um deslocamento em seu sentido pedagógico e assim contribui para a manutenção da dissimulação das contradições que a engendra.

Na pretensão de ser uma plataforma de aprendizagem que contribui para uma formação ampla e distinta da que se realiza até então, acaba por conformar seus usuários, alunos e professores, na contínua manutenção e desenvolvimento do que falaciosamente diz superar: busca promover autonomia e emancipação, mas reforça heteronomia e dominação. Na medida em que enfatiza seu potencial exclusivamente interativo e comunicativo, subtrai sua pretensão inicial de formação.

A manifestação, no campo educacional, dessa mutação não aparece apenas expressa por um novo vocabulário que reconfigura a função docente, tais como “polidocência ou “docência virtual ou ubíqua”. Mas sim, sob estes termos, o professor é percebido em sua compatibilidade ao contemporâneo, ao tentar se adequar através dos aparatos: o sujeito se sente livre enquanto cede ao canto da sereia da racionalidade tecnológica. Contudo falha. As determinações dos aparatos tecnológicos, cuja pretensão é promover ainda mais emancipação e autonomia, ainda que sob nova capa, acaba por reforçar o ajustamento e a adaptação.

Como vimos, é a plataforma de aprendizagem *online* em sua arquitetura de modelo comunicativo eficiente que passa a ser referência flexível e adaptável para identificação e superação em relação à noção de autoridade tal como a conhecemos. Ou melhor, mais como identificação do que como superação. Indicando, nos termos da leitura kafkafiana, que a metamorfose se manifesta sob grande falseamento da autonomia, pois subjugados à autoridade da tecnologia, estamos todos, os usuários dos ambientes virtuais de aprendizagem, tendencialmente condicionados à reprodução de uma mesma lógica.

Os algoritmos são uma espécie de sintaxe e semântica contemporânea, contudo não de modo evidente ou explícito, pois há neles mediações não reveladas. E, se assim o é, então é possível indicar a migração da autoridade docente para a autoridade tecnológica manifesta pelo algoritmo na medida em que este, sob o *design* do *software* assume toda a mediação entre o aluno e o conteúdo, restando ao professor um papel de gestor dos caminhos já pré-estabelecidos, cuja prática, em sua versão inicial, já não é mais reconhecível.

Quer dizer que, atualmente se as tarefas algorítmicas equivalem a programação, cujas equações matemáticas correspondem a um ideal de flexibilidade, a bem da verdade, temos que tais processos são pura determinação. A autoridade tecnológica, em realidade, não é sinônimo de mais liberdade, e sim de escamoteamento, invisibilidade, “desmaterialização” aliada ao seu recrudescimento. Ou seja, ao mesmo tempo em que a autoridade parece imiscuída nas relações de liberdade não hierárquicas e horizontais, tal como propalado pelas retóricas contemporâneas no âmbito da educação, ela recrudesce, torna-se mais intensa e exacerbada, com sintomas ainda mais violentos, contudo imperceptíveis, dado que intensamente incorporados em nosso cotidiano. A autoridade tecnológica, hoje, faz crer que existe mais espaço de autonomia e liberdade, mas em última instância, ela expressa sua intensificação de modo ainda mais heterônomo e dominador, justamente por não a percebemos ou considerarmos.

A configuração da autoridade docente eximida da necessária tensão pedagógica entre alunos e professor, impõe a esse último uma atuação performática na exibição das ferramentas e no funcionamento da interação para com a plataforma de aprendizagem expressa pelo *design* do algoritmo. A relação de “tensão” é eliminada e o que temos é apenas o *input* e *output* de dados que devem constantemente ser fornecidos por todos os usuários (alunos e docentes).

Em uma visada psicanaliticamente orientada, no âmbito do imaginário a autoridade docente persiste, pois, seu papel ainda se faz necessário na medida em que é

moldado pela plataforma de modo fluido, nada hierárquico e com uma clara função performática. Contudo, em nível simbólico, a autoridade docente é apenas simulada, posto que é o algoritmo que expressa a autoridade. Em nosso caso, o *software* Moodle é que tem a capacidade de “empoderar” seus usuários para atuarem no mundo e não o professor que era identificado em sua autoridade de conhecimento, experiência enquanto modelo, que ora era almejado, ora superado.

Esses aspectos tornam-se evidentes ao compreendemos as horizontalidades que compõe, nos casos analisados, a destituição do crédito da autoridade docente, pois em sua expressão assimétrica, não hierárquica, comunitária relativista, não há consideração simbólica da prática docente e, como apontou Lastória (2017, p.259), “o ressentimento já previamente instalado por aqueles que não correspondem ao exigido no processo formativo, representa a dessimbolização, onde nada mais é lugar de crédito de enunciação de fala, nenhum lugar é constituído de autoridade”, a não ser da lógica da tecnologia informática exigida pela racionalidade contemporânea.

Em síntese, a reflexão que se buscou realizar não foi diretamente aquela de saber em qual lugar deveriam se colocar as tecnologias audiovisuais digitas na relação pedagógica; mas sim saber a partir de qual estrutura, de quais relações conservadas e/ou modificadas entre os professores e os alunos o uso desses aparatos de aprendizagem revela o sentido que a autoridade pedagógica docente porta para as plataformas de aprendizagem *online*. A manifestação da pretensão formativa desvelada em sua atuação instrumental é a indicação mais clara da metamorfose sofrida pela noção de autoridade no contemporâneo. Ou seja, nos casos analisados, constatamos que a aprendizagem mediada pelas TDIC é de tipo tecnológica, que no limite corresponde a uma aprendizagem circunscrita em uma eficiência comunicativa perante fluxos de dados em circulação.

Contudo, se nos aprofundarmos um pouco mais nesse aspecto ao retomarmos a tese maior contida na *Dialética do Esclarecimento* segundo a qual Adorno e Horkheimer identificaram o *ethos* da sociedade com a máxima racionalidade e, concomitantemente, com o máximo misticismo, temos que não resta alternativa ao indivíduo senão se identificar imaginariamente com a autoridade da lógica da tecnologia algorítmica se ele quiser fazer parte da sociedade atual.

O leitor atento pode estar se perguntando, mas então, quais proposições e encaminhamentos toda essa reflexão sobre a metamorfose da autoridade pedagógica docente promove para o campo da educação?

Na tentativa de ser coerente, ao realizarmos uma análise imanente crítica uma contribuição ao campo é evidente, uma vez que ao se desvelar a contradição entre a pretensão e o ser do objeto se realizou. Porém, talvez tal afirmação não satisfaça o anseio pela “prática” que o campo exige. Sendo assim, a pesquisa que ora se encerra pode contribuir, aos que não se identificam cinicamente com o atual estado de coisas, a informar de modo claro a metamorfose da prática docente sob as determinações da racionalidade neoliberal apoiada na lógica da tecnologia informática digital.

O estudo da questão da autoridade pedagógica docente não está revestido de uma tentativa de resgate de um passado ou tradição que se perdeu e deve ser retomado, mas antes contribui para a percepção de que a autoridade pedagógica docente está, a cada dia, mais próxima da sua extinção. Justamente por não ser mais considerada como elo relevante do processo educativo, tanto os grandes conglomerados da economia ou mesmo as políticas educacionais vigentes, quanto a própria ciência da educação na constituição da quase totalidade de suas teorias pedagógicas, a autoridade docente não é mais compreendida enquanto aquela capaz de auxiliar na compreensão, apropriação e aprofundamento do conhecimento estudado, mas sim é percebida como mais uma peça de gestão da engrenagem que não pode parar de funcionar.

A contribuição efetiva deste estudo talvez seja a capacidade de distinguir e subsidiar o debate sobre o horizonte concreto da profissão docente no contemporâneo, no sentido de ilustrar a mutação sofrida pela noção de autoridade docente que a coloca não mais em acordo com uma retórica de potência, e sim enquanto uma atuação pseudoprofissional que apenas gere informações à espera do mais poderoso aparato tecnodigital que será dominante, e legítimo, no processo de ensino e aprendizagem.

Em nosso entendimento, o falseamento da pretensão subjacente ao processo pedagógico e, conseqüentemente, à noção de autoridade docente, diz respeito à eliminação da reflexão dialética que incorre no permanente obscurantismo mistificado de que para se realizar um processo educativo emancipatório e autônomo deve-se desconsiderar e eliminar suas contradições.

Com a tendente subtração da relação de tensão entre os indivíduos, que resulta na obliteração dos mecanismos de emancipação e autonomia, não resta muito senão, a realização da almejada identificação entre indivíduo e aparatos tecnológicos. Ao se identificar imaginariamente com a autoridade tecnológica (o *nomos* que se impõe mediado sob uma nova forma), o indivíduo termina por não mais “enxergar” possíveis alternativas para atribuir um sentido emancipatório a sua existência.

Apesar da quase impossibilidade de o ser humano vir a ser algo como uma máquina (mesmo com os mais extraordinários esforços tecnocientíficos) nosso referencial de autoridade passa agora a ser o da perfeição maquínica. Noutras palavras: a autoridade docente ao ser deslocada para os suportes tecnodigitais e ser relegada à gestão de dados e a manutenção da lógica subjacente aos aparatos aos quais está subordinada não consegue, mais uma vez, realizar sua pretensão original de formar para a conservação e superação das determinações que condicionam e acomodam a reprodução e manutenção do já estabelecido.

A eliminação da reflexão dialética sobre a noção de autoridade incorreu em um determinismo autoritário contraditório à emancipação advinda da experiência formativa tal qual concebida nos marcos do Iluminismo do século XVIII. Esta condição, como já o dissemos, resultou em um apagamento do potencial de mediação dialético (e transformador) que a noção de autoridade ainda guardava na relação entre a tradição e os sujeitos, e que se expressava na mediação feita pela figura do professor entre o conhecimento e os aprendizes.

Temos aí uma peça do quebra-cabeça de um diagnóstico que envolve a noção de autoridade docente: o caso Moodle é exemplar de como as teorias pedagógicas contemporâneas incorporam a realização do deslocamento da autoridade e contribuem para que o elo mais recente da autoridade contemporânea continue atrelado ao suporte da lógica maquinal algorítmica, e não mais a relação humana.

Reafirmamos que nossa análise não coaduna com uma visão pessimista ou tecnofóbica em relação às potencialidades das descobertas e avanços da tecnologia informática no campo da educação. Porém, exatamente por considerarmos a forma como conteúdo sedimentado, e valorizarmos a articulação dialética entre ambos, buscamos desvelar a dificuldade de apreensão dos fins contidos na lógica algorítmica travestidos de meros meios de entretenimento ou educação.

Essa pesquisa procurou mostrar que o papel docente corresponde, na atualidade, ao desempenho de uma *performance* heterônoma na gestão de informações. Apesar da aparente invisibilidade, a autoridade não deixa de ser recrudesciente em seu suporte tecnológico. E, nesses termos, ao docente reserva-se apenas a tentativa de deixar-se capitular pelas funções do aparato. Vimos que as formas de expressão da autoridade na plataforma analisada contêm, em sua imanência, a estrutura que revela as regras nas quais ela foi programada devendo ser reproduzida. Então cabe ao educador *online*, no papel de docente, realizar o que já é esperado que ele possa fazer.

Nesse sentido, alertamos para o risco que deve ser considerado quando os fins são encobertos e desconectados da compreensão que a inserção da lógica da tecnologia informática pode significar no campo da educação. O conhecimento crítico das ferramentas, dos algoritmos e *softwares* que gerenciam dados também é desejável para compreender e, em alguma medida, promover alternativas.

Justamente por conta desta afirmação é que identificamos a última metamorfose da noção de autoridade: uma mudança considerável do papel docente, que não se deixa mais reconhecer por sua função precípua. Uma tal metamorfose, como em Kafka, expõe os vestígios de experiências que foram encobertas pelos significados que já não mais são compreendidos. A autoridade tecnológica algorítmica se caracteriza por uma experiência encoberta, camuflada que não mais se deixa perceber. Apesar de mantermos o papel e a função docente na relação pedagógica, ela se limita à aparência dado que a autoridade passa a ser expressa, mesmo que de modo imperceptível, pela lógica da tecnologia informática.

A tecnologia e seus produtos não podem ser considerados meros meios, dado que sua lógica, como exposto, não é neutra a depender do uso que dela se faça. Tais produtos condicionam, adaptam e subordinam a nossa percepção na medida em que a lógica da tecnologia informática se manifesta e é moldada também pela normatividade cultural que se origina da multiplicidade da economia, da ideologia, da política, da ciência etc., posto que o desenho e a forma de operar das máquinas refletem os fatores sociais em voga da racionalidade predominante. Ou, como diz Feenberg (2004, p. 2), inspirado por H. Marcuse “a política da tecnologia depende de aspectos contingentes do *design* técnico determinado por um projeto de civilização”.

Dito de outra forma, é necessário fazer com que a pesquisa científica seja um baluarte de resistência. Requer, portanto, a capacidade de significar o mundo a partir de referenciais outros, exteriores ao ambiente digital e, ao mesmo tempo, tornar-se íntimo de sua linguagem, seus usos e riscos. E, ao identificarmos o atual estágio da noção de autoridade e sua implicação no papel docente tal como hoje está sendo redesenhado, este trabalho se inscreve na linha daqueles que tentam contribuir para uma reflexão mais cuidadosa no uso do ambiente digital no campo educacional, a fim de nos preservar do turbilhão acelerado dos dados, posto que já não há um lugar completamente protegido do alcance dessa autoridade da tecnologia.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Verbetes Autoridade. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 113-115.

ADORNO, Theodor W. Anotações sobre Kafka. In: **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Editora Ática, 1981, p. 239-271.

_____. Tabus acerca do magistério. In: **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Introdução à Sociologia**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. Teoria da Semiformação. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: Pucci, B. et al. (org.) **Teoria Crítica e inconformismo**. Novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Introducción a la Dialéctica**. Trad. Mariana Dimópulos. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2013.

_____., HORKHEIMER, M. **Temas Básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral, São Paulo: Editora Cultrix, 1956.

_____. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção: homo sacer II**. Trad. Iraci De Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: **Educação online**. São Paulo; Edições Loyola, 2012, p.203-218.

ANTUNES, Deborah C. & MAIA, Ari F. Big Data, exploração ubíqua e propaganda dirigida: novas facetas da indústria cultural. In: **Psicologia USP**, v. 29, n.2, 2018, p. 189-199. Disponível em www.scielo.br/pusp >.

AREA, M. ADELL, J. *eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales* In: **Tecnología Educativa**. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pags. 391-424, 2009.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista. Primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. (Org.) DUARTE, Newton. Campinas: Autores Associados, 2005, p.41-62.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

AVANZO, Helena. PRETTO, Nelson. Verbete “Arquitetura Educacional na Cultura Digital” In: MIIL, Daniel (org.). **Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/São Paulo: Papirus, 2018, p. 46-50.

AZEVEDO, Ana Vicentini. **A metáfora paterna na psicanálise e na literatura**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. 2001.

BERRY, D. M. **Critical theory and the digital**. London: Bloomsbury, 2014

BOBBIO, Norberto. **Thomas Hobbes**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1991. Tradução: Carlos Néelson Coutinho.

_____, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Volume 1. Verbete Autoridade. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000, p. 88-94.

BOCK, Wolfgang Fritz. Novas mídias e ideologia: sobre a crítica do esclarecimento digitalizado. In: **Teoria Crítica na Era Digital: desafios**. Org. Bruno Pucci (et. al.). São Paulo: Nankin, p. 265-290, 2014.

BOLTER, J & CRISIN, R. **Remediation: Understanding New Media**. Cambridge: MIT Press, 2000.

BROWN, Wendy. **American nightmare**: Neoliberalism, neoconservatism, and dedemocratization. Political theory, 34(6), 2006, p. 690-714.

CABOT, Mateu R. Adeus à escola? Da escola alfabetizadora à audiovisualidade difusa. In: **Teoria Crítica escritos sobre educação: contribuições Brasil e Alemanha**. São Paulo: Nankin, 2015, p. 260-271.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini, São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Luis Fernando Altenfelder de Arruda. **Inteligência Artificial e instrumentalização digital do ensino: a semiformação na era da automatização computacional**. 2018, 208f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157281>

CARVALHO, J. M. **O modelo pedagógico das competências: gênese e apropriação na reforma da década de 1990**, 2014. 119f. Dissertação (Mestrado Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información, economía, sociedad y cultura**. Barcelona: Alianza Editorial, 1997.

COMÊNIO, J. A. **Didática magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 1985.

COSTA, Eduardo M. & TULESKI, Silvana C. **Construcionismo social e prática pedagógica: uma análise crítica a partir da psicologia histórico-social e da pedagogia histórico-crítica.** 2013. Disponível em <https://www.academia.edu/18637884/Construcionismo_social_e_pr%C3%A1tica_pedag%C3%B3gica_uma_an%C3%A1lise_cr%C3%ADtica_a_partir_da_psicologia_hist%C3%B3rico-cultural_e_da_pedagogia_hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtica> Acessado em Maio 2019.

CROCHIK, José.L. **O computador no ensino e a limitação da consciência.** Caso do Psicólogo: São Paulo, 1998.

DADICO, Luciana. Categorias imanentes do livro em tela: a experiência dos leitores. In: **Teoria Crítica: Tecnologia, Política, Dominação: resistências.** Org. Ari F. Maia (et. al.) São Paulo: Editora Nakin, 2018, p. 255-269.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DELVAL, J. **Aprender a aprender.** Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DESCARTES, Renê. **Discurso do Método.** Editora Acrópole. Versão para e-book. Domínio Público. Disponível em <livrosdoexilado.org> Acessado em março/2018.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação.** Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Experiência e educação.** Trad. Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001, n.18, pp.35-40 Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>> Acessado em out/2017.

_____. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

ENHRENBURG, Alain. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa.** São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2010.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. O discreto charme do esclarecimento: magia, arte e racionalidade obscurantista. In: **Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação.** Bruno Pucci, Belarmino Cesar G. da Costa e Fabio A. Durão (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p.237-246.

FEENBERG, A. Teoria crítica da tecnologia. In Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba (2004) Recuperado de <https://bit.ly/2lkDm6o>

_____. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In R. T. Neder (Org.), A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília, DF: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010.

FERREIRA, A.B.H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Posigraf, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. São Paulo: Artmed editora, 2009.

_____. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. São Paulo: Penso Editora, 2013.

FLUSSER, Vilém. Nossa escola. In: **Pós-História: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Livraria duas cidades, 1983, p.145-152.

FRAU, Pablo B. **La transformación de la arte en la sociedad contemporánea**. In: La transformación tecnológica del arte en la sociedade contemporánea: análisis y crítica del modo de producción informático de la audiovisibilidad artística. (no prelo) Tese de Doutorado. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears (UIB), 2015.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: **Edição Brasileira das obras psicológica completas de Sigmund Freud**. Vol.XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. (1974). **A dissolução do Complexo de Édipo** (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XIX, pp. 215-226). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1924).

_____. Totem e Tabu. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira /Sigmund Freud; com os comentários e notas de James Strachey em colaboração com Anna Freud; assistidos por Alix Strachey e Alan Tyson. Rio de Janeiro: Imago, 1987-24 v.

_____. Romances Familiares (1909) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 9. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 10. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Notas sobre um caso de neurose obsessiva (1909) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 10. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. A história do movimento psicanalítico (1914) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 14. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Artigos sobre Metapsicologia (1915) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 14. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Espanca-se uma criança (1919) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 17. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. O ego e o id (1923) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Neurose e Psicose (1924) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. A dissolução do complexo de Édipo (1924) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Uma breve descrição da psicanálise (1924) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Esboço de psicanálise (1940) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 23. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O mal-estar na civilização**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FUREDÌ, Frank. **Authority**. A sociological history. Cambridge: Cambridge Press, 2013.

GALLINO, Luciano. **Dicionário de Sociologia**. Verbete Autoridade. São Paulo: Paulus, 2005, p.54-59.

GALLOWAY, Alexander R. **The interface effect**. Cambridge: Polity Press, 2012.

GERE, Charlie. **Digital Culture**. Londres: Reaktion Books, 2002.

GERGEN, K. J; GERGEN, M. **Construcionismo Social**: um convite ao diálogo. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOMES, Luiz Roberto e LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. Educação para emancipação ou para personalidade flexível: uma análise política das expectativas em relação ao sistema. In: **Teoria Crítica: escritos sobre educação**: contribuições do Brasil e Alemanha. São Paulo: Nankin, 2015, p.44-70.

GRUSCHKA, Andreas. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: **Indústria Cultural Hoje**. Org. Fábio Akcelrud Durão, Antônio Zuin, Alexandre Vaz São Paulo: Boitempo, 2008, p.173-183.

_____. Pedagogia Negativa como crítica da Pedagogia. In: **Experiência Formativa e Emancipação**. São Paulo: Editora Nankin, 2009. p.137-162.

_____. Adeus Pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In: **Teoria Crítica: escritos sobre educação**. Contribuições do Brasil e Alemanha. Org. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória et.al. São Paulo: Nankin, 2015, p.272-290.

GUZZONI, Margarida Abreu. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**. Uma breve história do amanhã. 1.ed. Tradução: Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. 2. ed. Tradução: Norberto de Paula Lima, adaptação e notas: Márcio Pugliesi. São Paulo: Ícone, 1997.

HERBART, J. F. **Pedagogia geral**. Trad. Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Leviatã**: ou a matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Ícone, 2008.

HORKHEIMER, Max. *Studien über Autrität und Familie*, Paris, 1936. Disponível em <http://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/SCS/Teoria_critica_1_2111201820181128092232.PDF> Acessado em julho de 2018.

_____. Teoria tradicional e teoria crítica. In.: **BENJAMIN, W. et al. Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

HOROWITZ, Andreessen. *Why software is eating the world*. In: The Wall Street Journal. Disponível em < <https://a16z.com/2011/08/20/why-software-is-eating-the-world/>> Acessado em junho de 2018.

HORNBY, A.S. *Oxford Advanced Learner's dictionary of Current English*. Oxford: University Press, 2010.

IANNINI, Gilson. Epistemologia da pulsão: fantasia, ciência, mito. In: **As pulsões e seus destinos** - Obras incompletas de S. Freud. São Paulo: Autêntica, 2013, p.91-127.

JÚNIOR, Carlos Pernisa. Mídia Digital. In: **Lumina (UFJF)**, v.4, n.2, p.175-186, jan/jun. 2002. Disponível em < <http://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R8-Junito-HP.pdf> > Acessado em maio de 2019.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. São Paulo: Edições 70. Tradução Artur Morão, p.11-19.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC - Rio, 2006.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de textos, 2011.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**. Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Escuta, 2007.

LARA, Marcos Rodrigues de. A crise da autoridade na Educação. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v.2, n.2, junho 2007. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acessado em: dezembro, 2015.

LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. Adorno leitor de Freud: para além da coerção mítica da razão? In: **Remate de Males**. Campinas, 30.1, jan/jun de 2010, p.147-170. Disponível em <<file:///C:/Users/Juliana/Downloads/8636269-Texto%20do%20artigo-5942-1-10-20150615.pdf>> Acessado em outubro de 2018.

_____. Notas sobre cultura e racionalidade em T.W. Adorno e M. Horkheimer. In: **Ensaio de Teoria Crítica, Ética e Psicanálise**: a formação do sujeito contemporâneo em questão. São Paulo: Editora Nankin, 2017, p. 71-79.

_____. Autoridade deslocada: do pai ao ícone. In: **Ensaio de Teoria Crítica, Ética e Psicanálise**: a formação do sujeito contemporâneo em questão. São Paulo: Editora Nankin, 2017, p.251-262.

MAAR, Wolfgang. L. Política e teoria crítica. In: **Políticas e poéticas do inconformismo**. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.

_____. Teoria crítica como teoria social. In: PUCCI, B; COSTA, B. C. G.; DURÃO, F. A. (Orgs.) **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

MACIEL, Cristiano. Verbete “ambientes virtuais de aprendizagem”. In: MIIL, Daniel (org.). **Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/São Paulo: Papirus, 2018, p. 31-33.

MACINTAYRE, Alasdair. **Justiça de quem? Qual racionalidade?** Trad. Marcelo Pimenta Marques. São Paulo: Loyola, 2001.

MAIWALD, K-O. Competence and praxis: sequential analysis in German Sociology. In: **Fórum Qualitative Sozialforschung/Forum**: Quantitative Social Research, vol. 6, n.3, 2005.

MAYER-SCHÖNBERGER, V., & CUKIER, K. **Big data: la revolución de los datos masivos**. Madrid, España: Turner, 2013.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Razão e Revolução: Hegel e o advento da Teoria Social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MANOVICH, Lev. *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Editorial Paidós Comunicación, 2001.

_____. *El software toma el mando*. Barcelona: Editorial UOC, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade**: gozar a qualquer preço. São Paulo: Companhia de Freud, 2008.

MILL, D. RIBEIRO, L. R. C., OLIVEIRA, M.R.G.(org.) **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MIIL, Daniel (org.). Verbetes “Docência Virtual” In: **Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/São Paulo: Papirus, p.184-185, 2018.

_____. Verbetes “Flexibilidade pedagógica na cultura digital” In: **Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/São Paulo: Papirus, p.259, 2018.

MIRANDA, Guacia Quirino. **O professor e a pedagogia social-construtivista da plataforma Moodle**. Disponível em <https://issuu.com/guaciraquirinomiranda/docs/guacira_pedagogiasocialconstrutivistamoodle> Acessado em dezembro de 2018.

MOODLE. **Community Moodle**. Disponível em <<https://moodle.org/>> Acessado em outubro de 2018.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia de educação online. In: **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. Silva, Marcos (org.): São Paulo: Edições Loyola, 4ª ed., 2012, p.41-52.

NANDA, M. **Restaurando a realidade: repensando teorias sociais construtivistas** Tradução livre de Maria Célia M. de Moraes e Patrícia Torriglia. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2002.

_____. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E. M. & FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 84-106.

O'NEIL, Cathy. **Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy**. Cambridge: Crown, 2016.

OLIVEIRA, Davison Schaeffer de. Hannah Arendt: A origem da noção de autoridade. **Revista Ética & Filosofia** – volume 0, nº1, junho/2009.

PAPERT, Seymour. M. **LOGO: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Teaching vs. Learning*. In: **Constructionismo vs. Instrucionismo**. Disponível em <http://www.papert.org/articles/const_inst/const_inst1.html> Acessado em maio de 2019.

PAPERT, Seymour. M. & HAREL, Idit. *Situating Constructionism*. In: **Constructionism**. Ablex Publishing Corporation, 1991. Disponível em <<http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>> Acessado em maio de 2019.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas da Psicologia genética. Traduções Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daer e Celia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **O desencantamento do mundo. Todos os passos do conceito em Max Weber** Ed. 34, São Paulo, 2013.

PFLUGMACHER, Torsten. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. G.; DURÃO, F. A. (Orgs.) **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **As Leis**. Domínio Público. Disponível em < <https://doc-00-10-docs.googleusercontent.com/docs/securesc/738jogk7jtm2778ft112u00mctua5qk/juehdp12orblu9gi4h9da7fcg9np57u3/1559736000000/07340518062902658193/03899875929656521372/1xkBKQtof-hwv3lR-4-Fjs-> >

[s6LnpPF6T3?e=view&nonce=eso1vg9dtepbo&user=03899875929656521372&hash=k b41nl7a4q95kb3941qhtqrm7inkd2av](https://pan.nied.unicamp.br/oea/mat/LOGO_IMPLICACOES_bette_nied.pdf)> Acessado em Maio de 2018.

PRADO, Maria Elisabette B.B. **O uso do computador na formação do professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica.** Coleção Informática para a mudança na Educação. Proinfo/SEED/MEC. Brasília, DF, 1999. Disponível em < http://pan.nied.unicamp.br/oea/mat/LOGO_IMPLICACOES_bette_nied.pdf > Acessado em maio de 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Trad. Lílían do Valle (3.ed.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REICHERTZ, J. Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: FLICK, U; KARDORFF, E; STEINKE, I. **Qualitative Forschung.** Ein Handbuch. Rowohl, 2008, p. 514–524.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na Modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SADIN, Éric. **La humanidad aumentada: la administración digital del mundo.** Buenos Aires: Caja Negra, 2017.

SAFATLE, Vladimir. **Cinismo e falência da crítica.** São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTAELA, Lucia. **Comunicação Ubíqua.** São Paulo: Paulus, 2013.

_____. Verbete “aprendizagem ubíqua”. In: MIIL, Daniel (org.). **Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas/São Paulo: Papirus, 2018, p. 44-46.

SANTOS, Laymert G. dos. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética.** São Paulo: Editora 34, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHANK, R; BIRNBAUM, L. Aumentando a inteligência. In: KHALFA, J. *A natureza da inteligência.* São Paulo: Editora Unesp, 1196, p. 97-115.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: a consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. **A autoridade.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Franklin Leopoldo. Conhecimento e Razão instrumental. **Revista Psicologia USP**, vol.8, nº 1, SP, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100002> Acessado em out/2017.

SILVA, Marcos (org). **Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SCHELEMMER, Eliane. Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, p. 109-136, 2013.

STRAEHLE, Edgar P. **Hannah Arendt: una lectura desde la autoridad**. (tese doutoral) Universidad de Barcelona, 2017.

SKINNER, Burrus. F. **Tecnologia do ensino**. Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo: EPU, 1972.

TELLES, Lucio. Verbete Aprendizagem colaborativa on-line In: **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância** (Org.) MILL, D. Campinas (SP): Papirus, 2018, p. 34-37).

TERRA, Márcia Regina. O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. Disponível em <<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> Acessado em fevereiro de 2019.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade Excitada**. Filosofia da Sensação. Trad. Antônio Zuin, Fabio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Unicamp, 2010.

VAIDHYANATHAN, Siva. **The Googlization of everything** (and why we should worry). Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2001.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura**. São Paulo: Loyola, 1993.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris, 1996. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por> Acessado em maio de 2015.

_____. **Padrões de competências em TIC para professores**. Paris, 2009. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209_por Acessado em maio de 2017.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escolhidas**. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

ZANTEN, Agnés van. **Dicionário de Educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

ZUIN, Vânia G. & ZUIN, Antônio A.S. A formação no tempo e no espaço da Internet das Coisas. In: **Educação e Sociedade**, v.37, n.136, jun-set/2016, p.757-773.

ZUIN, Antônio A. S. **Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

WEBER, Max. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad.Irene de Q. F. Szmrecsanyi, Tamas J. M. K. Szmrecsanyi. São Paulo: Pioneira, 1997.

WERNET, Andreas. **Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik**. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGAMBEM, G. **Que cos'è un dispositivo?** Roma: Nottetempo, 2006.

ANDERS, G., **L'Obsolescence de l'homme**. Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle. Tradução de Christophe David. Paris: Éditions Ivrea, 2002.

DOMINGOS, P. **O Algoritmo Mestre: como a busca pelo algoritmo de machine learning definitivo recriará nosso mundo**. São Paulo: Novatec, 2017.

DUCI, Juliana R. **Prejuízos Educacionais: a semiformação intensificada**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

_____. & LASTÓRIA, Luiz A. C. N. Metamorfoses da autoridade: apontamentos sobre a noção de autoridade na cultura hodierna. In: Comunicações (UNIMEP/Methodista), v. 24, n. 1, 2017, p.223-235. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2913/1927>> Acessado em maio de 2018.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, R. Esquematismo e Formação. In: Educação e Sociedade, v. 24, n. 83, pp.441-457, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acessado em junho de 2017.

GRUSCHKA, A. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

HIRSCH, J. **Teoria materialista do Estado**. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

KOSELLECK, R. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Trad. Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: Editora da UERJ: Contraponto, 1999.