

REFLEXÕES SOBRE A AUTORIDADE PEDAGÓGICA E A CULTURA DIGITAL

Adilson Cristiano Habowski¹; Vinícius Barbosa Cannavô²; Elaine

Conte³

Eixo temático: Tecnologias Digitais na Educação Superior

Resumo: O estudo discute a questão da autoridade pedagógica em tempos de cultura digital, manifestada na precarização da autoridade do professor, tendo em vista as forças sociais exteriores, que fragilizam e dicotomizam a contribuição desses atores na construção do saber, causando a sensação de impotência e descaso da prática educativa. Nesse cenário, discutimos as possibilidades de incorporar as linguagens digitais para expressão e para reeducação das manipulações midiáticas, criando formas de cooperação e ressignificação do conhecimento por meio da autoridade pedagógica. Os caminhos indicam a necessidade de repensar a tarefa social de educar, tendo como preocupação a questão da crise da autoridade pedagógica no contexto da cultura digital, para que se possa refletir sobre o sentido da práxis pedagógica e os desafios da interdependência tecnológica à racionalidade educativa aprendente. Concluímos que a autoridade pedagógica na cultura digital precisa ser livre para desenvolver a imaginação criadora sem coerções, ou seja, revela-se no potencial do diálogo aberto e cooperativo para a interação de conhecimentos e para resolver problemas, como um campo de tensões e relações interdependentes porque se dá por meio de um processo que é tecido junto. A educação tecnológica engloba as contradições sociais e daí precisa estar aberta para ressignificar o conhecimento antigo, como forma de inovação e condição para o questionamento da realidade, evitando o empobrecimento das práticas por ações coercitivas e sem sentido, que se propagam por frágeis dispositivos de autoridade. A retomada dessa temática exige superar as práticas objetivas de caráter operacional e de controle/domínio das tecnologias, no sentido de projetar a apropriação crítica das tecnologias pela educação, realizando ações de coautoria, experiências reflexivas com essas linguagens, de respeito à pluralidade cultural e à multiplicidade de sujeitos - notadamente os alicerces de uma educação democrática, resistindo às práticas autoritárias de desvalorização do humano.

Palavras-chave: Cultura Digital; Autoridade Pedagógica; Educação.

Considerações iniciais

Iniciamos a pesquisa com as seguintes inquietações: como se configura a autoridade pedagógica no cenário de cultura digital? Sobressai-se o utilitarismo das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem? Seria possível vislumbrar uma perspectiva interdependente e solidária de autoridade pedagógica no universo da cultura digital? Na tentativa de debater e revitalizar essas questões no campo das relações pedagógicas

¹ Mestrando em Educação. Bolsista da CAPES. Universidade La Salle. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

² Mestrando em Educação. Bolsista do CNPq. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: viniciuscannavo13@gmail.com

³ Doutora em Educação (UFRGS). Universidade La Salle. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

elaboramos esse trabalho. Nesses termos, organizamos inicialmente o debate sobre os elementos da autoridade pedagógica na esfera educativa, no âmbito conceitual e epistemológico, com as mudanças atribuídas à ciência e à tecnologia na educação. Em seguida, lançamos perspectivas sobre o contexto de desorientação e desagregação da autoridade pedagógica frente às mudanças nas formas de agir diante das polêmicas impostas pelas tecnologias na educação. A busca de sentido da autoridade pedagógica por meio da cultura digital com seus instrumentos culturais utilizados pelos sujeitos é um esforço crítico-dialético, cujo propósito é problematizar nossa própria condição humana no contexto histórico-cultural, para cultivar a capacidade de pensar, ensinar, perguntar, agir e de aprender - compreendida por processos cognitivos e emocionais na relação de autoria e interdependência formativa. Logo, a cultura digital é uma forma de linguagem no fluxo das interações sociais que exigem o reconhecimento recíproco para fazer valer a autoridade do educador, bem como as visões descentralizadas de mundo com os outros pelo diálogo na esfera pedagógica. A prática social de educar engloba e integra a (re)construção de conhecimentos hipertextuais e de letramento digital de sujeitos, cujas identidades estão imbricadas.

As relações de ensino e de aprendizagem no contexto das tecnologias digitais confluem para uma pesquisa de abordagem hermenêutica, no sentido de compreender as relações de autoridade entre os conteúdos e instrumentos culturais e os novos modos de ler, escrever e comunicar-se na interação cotidiana. A hermenêutica “faz brotar novos sentidos para a dimensão política de dar voz ao outro, reavaliando o que é bom e correto na vida em comunidade e fazendo surgir novos textos, que são produtos da ação coletiva em processos circulares de cultura e na interdependência compreensiva do diálogo”. (HABOWSKI; JACOBI; CONTE, 2018, p. 276). Há, portanto, que compreender a autoridade do educador na cultura digital para o desenvolvimento da expressão formativa de bases dialógicas, sem o autoritarismo de sempre ter a última palavra, convidando para indagações e formulação de problemas sobre os conhecimentos que estão se (re)configurando com as ressonâncias das tecnologias no processo pedagógico. Cabe destacar que,

Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando. [...] Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 2005, p. 65-69).

Se, é necessário na prática pedagógica aproximar os mecanismos de interação humana aos artefatos culturais tecnológicos com ações reconstrutivas, garantindo o acesso aos saberes

técnico-instrumentais, prático-morais e estético-expressivos; então, sem a potência e autoridade pedagógica do agir político ao que acontece na atuação cotidiana não se faz uma educação crítica de comunicação e interação social no mundo. Isso implica num questionamento acerca da autoridade do professor e do conteúdo sensível das tecnologias para se compreender a apropriação crítica desses conceitos no campo educativo.

A autoridade pedagógica do educador no âmbito escolar

A problematização das tecnologias digitais tem como referencial teórico a Teoria Crítica que nos auxilia a pensar a tecnologia como instrumento cultural contraditório e criativo da vida humana, esclarecendo suas ambiguidades, por ser uma forma de linguagem e, ao mesmo tempo, ser dirigida por interesses do mercado e da lógica programada e funcionalista. Destacamos, inicialmente, Adorno e Horkheimer (1985), pensadores de visão crítica do mercado e que lançam em suas análises provocações dirigidas aos processos educativos. A partir disso, debatemos sobre a inclusão tecnológica, notadamente no que se refere ao acesso e democratização das telas imagéticas presentes nas relações sociais, cuja fluidez dos produtos ofertados ganha novas roupagens técnicas.

Nesta perspectiva, as escolas esquecem que os as tecnologias funcionam de fora para dentro, armazenam e processam informações, mas ainda não são instrumentos de transformação por si, porque não são pensadas para acolher a multiplicidade de sujeitos e interpretações de conhecimentos, bem como dependem das relações culturais e dialógicas para o avanço ou retrocesso na influência humana. Para ultrapassar a operacionalidade técnico-normativa inscrita e projetada no *domínio do saber* pela educação é necessário expandir os horizontes reflexivos com base no pensar (auto)crítico da vida em sociedade, buscando elucidar as contradições formativas das tecnologias de interação humana como forma de desenvolver e ressignificar a ação política dos sujeitos. Segundo Zuin e Zuin (2011, p. 45) “em tempos da disseminação da cultura digital, há modificações nucleares em relação ao conceito de autoridade pedagógica, o que acarreta alterações decisivas nas relações entre professores e alunos”. A informação pronta, veiculada e inerente simbolicamente nas tecnologias digitais, se tornou tangível a ponto de não precisar sequer ser buscada, pois ela aparece no *feed* das redes sociais como notícia compartilhada. Assim, com os atuais mecanismos de buscas qualquer pessoa conectada pode ter acesso a uma infinidade de conteúdos culturais. No modelo tradicional de ensino o professor é o detentor do conhecimento e os alunos são os receptores passivos desse saber estanque, o que revela uma

forma retrógrada e limitada de trabalhar com a educação. Como bem esclarece Paulo Freire (1987, p. 33):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz *comunicados* e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção *bancária* de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão *bancária* da educação, o *saber* é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância.

Hoje, mais do que nunca, o educador precisa estar preparado para exercer a função maiêutica e potencializar a formação crítica como elemento central do desenvolvimento humano, revelando os instrumentais culturais que tanto podem alienar quanto emancipar, conforme os contextos e formas de ação ou opressão em que esses meios são usados. A autoridade pedagógica do educador em sala de aula vem sendo ferida cada vez mais com o advento e manutenção de uma autoridade digital que não é ressignificada no cotidiano escolar. É urgente que a escola seja pensada e situada no espaço-tempo em que vivemos e não descontextualizada como *ato instrumental do saber* advindo por decreto, buscando sempre refletir as contingências e necessidades à práxis educativa. Mas, não cabe a análise somente ao âmbito escolar, perceber o estudante como um sujeito histórico-cultural se faz necessário para fazer uma análise mais ampla da autoridade do educador. Por isso, “só aqueles alunos que reconhecem a autoridade do sistema escolar e já incorporaram a *disposição para o conhecimento* como parte fundamental de sua autoestima podem almejar os prêmios que a instituição oferece àqueles que conseguem cumprir as metas que ela impõe” (SOUZA, 2009, p. 289). Pensar a escola apreendendo e ensinando com as tecnologias de interação humana é substancial para o desenrolar das ações educativas, pois vivemos em um mundo digital hiperconectado. Tudo indica que as tecnologias digitais se tornaram meios e instrumentos de interação e comunicação desde os primeiros anos escolares. Tapscott (1997, p. 6), em sua obra *Growing Up Digital*, apresenta que dentro de nossa cultura somos a geração da internet, que nascemos com as mídias digitais e isso faz com que a tecnologia se torne uma linguagem de extensão do nosso corpo.

A retomada da tecnologia como uma forma de linguagem do sujeito precisa ser um aspecto nodal da educação tecnológica, visto que a formação política do professor e do estudante é negligenciada em nosso país. Além do mais, a própria teoria crítica auxilia na compreensão dos mecanismos subversivos impostos pelo sistema. Contudo, não podemos observar as tecnologias digitais apenas a partir de uma exclusão socioeconômica e digital, mas precisamos compreender esses artefatos culturais como práticas de produção social de

conhecimentos, algo potencializado no fluxo das atividades humanas e que geram impactos nos processos de ensino (PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2018). Parece inevitável reconhecer as tecnologias digitais enquanto resultado da participação e interação dos sujeitos na vida em sociedade com o intuito de problematizar o uso e os efeitos nos processos escolares de transformação recíproca. Ao mesmo tempo, aliar aspectos já consolidados da pedagogia sem ignorar o horizonte de linguagem e participação de práticas sociais faz com que o professor estimule a aprendizagem cooperativa e acolha os usos das tecnologias apropriados e engajados discursivamente na sala de aula. Ensinar e despertar o interesse dos estudantes no uso com intencionalidade pedagógica da tecnologia digital, superando os mecanismos alienantes, é uma das formas de recuperar a dimensão emancipatória da autoridade do professor. Nesse viés, as relações entre educador e educandos passam por transformações radicais.

Evidentemente, a ênfase atribuída à ciência e à tecnologia reverbera a crença de que os indivíduos formados poderiam dominar, de forma absoluta, a condução de seu próprio destino. Porém, considerar a força pulsional da história presente na reorganização e reconstrução das experiências humanas significa compreender como as atuais relações de produção determinam a transformação da tecnologia em seu próprio fetiche. É nessa sociedade que as relações entre professores e alunos se transformam de modo radical, o que implica refletir sobre as modificações estruturais referentes à concepção de autoridade pedagógica. (ZUIN; ZUIN, 2011, p. 755-756).

Em tempos em que o professor é tão criticado e desvalorizado, o que revela inclusive a baixa remuneração recebida pelo seu trabalho com o conhecimento, as precárias condições de trabalho, as salas de aula superlotadas e o baixo desempenho de estudantes da educação básica, é fundamental refletir sobre o papel da autoridade do professor para a conquista dos novos letramentos de interação digital. Afinal de contas, o processo manipulador ocorre sem resistência quando há o fenômeno da semiformação, ou seja, a “fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos”. (ADORNO, 1996, p. 406). A ausência de diálogo crítico nesse processo caracteriza a semiformação socializada - aspecto reproduzido cotidianamente pelas redes sociais. O artefato digital é usado pela indústria cultural⁴, com subterfúgios ao entretenimento e ao acesso de informações, como um produto que pode ser consumido e, por isso, restringe a dimensão do pensar crítico sobre a dimensão social e profissional. Por isso, conforme Horkheimer e Adorno (1991, p. 46), “criando

⁴ O termo Indústria Cultural foi aplicado pela primeira vez pelos pensadores Theodor Adorno e Max Horkheimer em 1947 na obra *Dialética do Esclarecimento*. Eles apresentaram esse termo para análise e diagnóstico das estruturas de dominação social que se estabelecem por meio de instrumentos culturais na sociedade. De acordo com Adorno (1999, p. 8), “a indústria cultural, ao aspirar à integração vertical de seus consumidores, não apenas adapta seus produtos ao consumo de massas, mas, em larga medida, determina seu próprio consumo”.

necessidades ao consumidor (que deve contentar-se com o que lhe é oferecido), a indústria cultural organiza-se para que ele compreenda sua condição de mero consumidor, ou seja, ele é apenas e tão-somente um objeto daquela indústria. Desse modo, instaura-se a dominação natural e ideológica”.

A problemática da autoridade pedagógica perpassa pelo desafio do consumo desenfreado de informações no que tange aos usos das tecnologias. O que são e quais os sentidos das informações que estão sendo consumidas no cotidiano escolar? Como criar condições de possibilidade para que os estudantes se apropriem de forma crítica desses instrumentos culturais? Certamente, sem a mediação pedagógica é impossível pensar e acolher a multiplicidade de sujeitos e contribuir com o avanço dos conhecimentos, dada as intensas demandas da educação. O papel do educador entra em cheque ao abordar de forma superficial e ingênua os conteúdos em sala de aula ou sem a dimensão questionadora da própria realidade, o que gera o consumo de informações irrefletidas porque não passam pelo crivo da crítica, sendo banalizadas ou até mesmo veiculam *fake news*. Além disso, o fetiche implícito no *marketing* publicitário impregna o aparato físico-estético da tecnologia que também anseia uma mensagem. Na perspectiva de Zuin e Zuin (2011, p. 763), “atualmente as informações e imagens registradas pelo *Google* podem muito bem ser utilizadas, a qualquer momento, tanto para identificar quanto literalmente formatar um perfil, sobretudo o mercadológico, de um determinado usuário deste mecanismo de busca”. Percebemos que o professor ficou refratário ao próprio *Google* sendo por ele destituído de autoridade no sentido de pensar com os estudantes sobre essas informações ao invés de simplesmente consumi-las.

A questão central não é o fácil acesso a informação, que até pode ser entendido como positivo, mas como as mídias e, sobretudo, uma cultura digital indissociável da sociedade contemporânea desloca a autoridade pedagógica realocando para um artefato cultural inconstante e mutável? Há uma explícita deturpação da figura do educador e, conseqüentemente, da educação. Podemos elucidar a característica principal desse contexto com a ideia de *derretimento dos sólidos* (BAUMAN, 2001). A partir do reconhecimento de Zygmunt Bauman (2001, p. 12),

O derretimento dos sólidos, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluída, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro.

A articulação das tecnologias digitais no âmbito educativo deve ser acompanhada pela resistência ao conformismo cultural rumo ao anseio que está na busca pelo conhecimento que forma, educa e transforma, pois implica o compromisso e a responsabilidade com as práticas sociais de educar. Vale destacar que vivemos em uma sociedade desigual onde a educação é precária e nem todos têm acesso aos meios digitais, culturais e às interconexões tecnológicas nas escolas. O pensamento de Bauman corrobora com a nossa reflexão, situando o sistema sociopolítico excludente do século XXI.

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produziu sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos os três; se eles, portanto, por sua simples presença deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de ser sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos [...] sendo assim acusadas de causar a experiências do mal-estar como a mais dolorosa e menos tolerável. (BAUMAN, 1998, p. 27).

Tal debate nos instiga a acolher os *sujeitos-estranhos* em meio às linguagens digitais e no contexto educacional, bem como compreender as suas polêmicas e demandas. Nesse cenário de múltiplos sentidos digitais, os ambientes tradicionais institucionais responsáveis pela transmissão de conhecimentos culturais, como a família e as escolas, já não são os modos mais presentes no cotidiano, nas relações e interações entre os estudantes (HABOWSKI; CONTE; JUNG, 2018). Diante da ausência de autoridade das instâncias formativas, os estudantes são afetados por sentirem a necessidade de navegar nos ambientes digitais, encontrando nesses meios as referências para a construção de identidade social e cultural. As crianças e os jovens se tornam reféns de uma semiformação digital e carecem de uma orientação de autoridade educacional para que possam desenvolver a criticidade e o engajamento social à resolução de problemas da vida, ao invés da simples transmissão-recepção de informações, para que de fato sejam atores sociais e de transformação política. Tudo indica que a autoridade pedagógica,

[...] se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. [...] Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. [...] Tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica [...]. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. [...]. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. (FREIRE, 2005, p. 153).

As transformações geradas pelos instrumentos culturais digitais se refletem na emergência de modelos de ensino, havendo uma decadência e uma espécie de crise por meio de um ensino técnico facilitado, objetivo, silenciador, neutro e permissivo. A inflexibilidade pedagógica e as cisões dialógicas de mundos não permitem realizar a guinada reconstrutiva de saberes por meio da *tecnologia como linguagem de interação humana* (CONTE; HABOWSKI; BRANCO, 2018). Türcke (2010, p. 266, grifos do autor) esclarece que,

Diante da atual propagação de quantidades incomensuráveis de informações transmitidas pela Internet, desenvolve-se outro fenômeno que se relaciona diretamente não só com a produção e reprodução do conhecimento, como também com a própria autoridade pedagógica: trata-se da chamada distração concentrada. Por meio do acesso a determinada informação nas redes sociais, nossa capacidade de atenção é canalizada para logo em seguida ser triturada através do acesso a outros links, outras ligações, de tal maneira *que o meio de concentração se torna o próprio meio de decomposição*.

Nesse contexto, a autoridade do educador muitas vezes é posta em descrédito pelo afrouxamento dos movimentos de criação coletiva que envolve o educando, porque dispensa o interesse autêntico pelo outro sustentado no diálogo aberto à curiosidade e às correções necessárias para que todos participem dos processos educativos como instrumentos culturais de transformação e experimentação. Aqui surge a necessidade da prática pedagógica realizar aproximações com os artefatos tecnológicos, por meio de ações dialógicas, reconstrutivas e descentralizadas, congregando, assim, a valorização e recriação dos conhecimentos, pois sem autoridade e reelaboração das ações culturais não se faz uma educação emancipatória. Os caminhos indicam a necessidade de repensar a tarefa política de educar, tendo como preocupação a questão da crise da autoridade do educador no contexto digital, para que possamos dar sentido à práxis pedagógica de racionalidade aprendente, no quadro de desorientação e fragmentação vigente.

Em tempos nos quais os aparelhos celulares, computadores e câmeras são cada vez mais utilizados tanto dentro como fora das escolas, apresentam-se as seguintes questões: 1) Em meio ao acesso *online* de informações que podem ser obtidas em quaisquer tempos e espaços, o professor ainda poderia ser identificado como modelo identitário por parte dos alunos? 2) De que modo o professor poderia auxiliar o desenvolvimento da capacidade de concentração e da memorização de conteúdos por parte dos alunos, principalmente na sociedade na qual ocorre o bombardeamento constante de estímulos audiovisuais? e 3) De que forma o conceito de autoridade pedagógica poderia ser ressignificado no contexto histórico da denominada cultura digital? (ZUIN; ZUIN, 2011, p. 747).

A autoridade confunde-se com autoritarismo quando está relacionada à posse do saber e ao poder coercitivo ou constrangedor das proibições tendo por finalidade dominar e boicotar

a autonomia e reconhecimento do outro. Evidentemente que o fator que retroalimenta a autoridade é o sentimento de respeito, pertença e confiança na outra pessoa. Ora, a autoridade pedagógica não deve coagir e obrigar os sujeitos a produzir coisas impensadas e sem sentido no contexto cotidiano de uso da linguagem, acabando por interferir decisivamente na conduta de quem fica subjugado na própria construção identitária. Sob essa lógica, a autoridade fica circunscrita a atuação de um sujeito que detém força, dinheiro e poder e usa tais mecanismos a fim de ludibriar os outros para que obedeçam ou sigam seus preceitos e preconceitos, não por uma liderança relacional, interdependente e reflexiva, mas por subordinação.

Então, para além de privilegiar uma perspectiva utilitarista e de absolutização dos artefatos tecnológicos parece inevitável considerar a intencionalidade e a autoridade do educador em movimentar esses mecanismos de interação cultural na prática pedagógica. Zuin e Zuin (2011, p. 746) afirmam que:

O conceito de autoridade pedagógica sempre esteve entre os principais temas da filosofia da educação e das práticas pedagógicas, haja vista as formas como as pedagogias tradicional, moderna e tecnicista caracterizaram a autoridade do professor. Seja ocupando ou não um papel central no desenvolvimento de tal relação, a condição do professor como modelo identitário do aluno se fundamentou na internalização e na contestação de tal figura de autoridade. A consolidação da autoridade pedagógica fundamentou-se, historicamente, sobretudo no controle disciplinar exercido pelo professor, na medida em que ele era identificado e se identificava como figura central e/ou facilitador do aprendizado dos conteúdos apresentados no transcorrer das relações estabelecidas com seus alunos.

A cultura digital abriu novas possibilidades ao simples ato de escrever e (re)conhecer o mundo, trazendo ao sujeito o acesso a uma nova comunidade comunicacional, que pode ser potencializada na medida em que abre caminhos para outras formas de pensar acerca da pluralidade cultural e dos diferentes instrumentos e metodologias de ensino que são ressignificados mundialmente pelos desdobramentos do ponto de vista social, ético e político. Daí que sem a pressuposição dialógica que está encarnada na autoridade do professor, bloqueada pelas respostas apressadas, pela dispersão e desorientação vigente, torna-se impossível ensinar a aprender o mundo.

É por isto que a verdadeira autoridade não se afirma como tal, na pura transferência, mas na delegação ou na adesão simpática. Se se gera num ato de transferência, ou de imposição *antipática* sobre as maiorias, se degenera em autoritarismo que esmaga as liberdades. Somente ao existir-se como liberdade que foi constituída em autoridade, pode evitar seu antagonismo com as liberdades. Toda hipertrofia de uma provoca a atrofia da outra. Assim como não há autoridade sem liberdade e esta sem aquela, não há autoritarismo sem negação das liberdades e licenciosidade sem negação da autoridade. Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciosa. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade

verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza. (FREIRE, 1996, p. 178).

Aprender a educar em meio à cultura digital implica superar a falsa neutralidade tecnológica e o puro domínio operacional na escola, no sentido de potencializar as interrogações e conversações na prática pedagógica para que o professor não tenha receio de perder a autoridade diante das tecnologias digitais, mas que possa despertar os dilemas éticos revelados no pensar e agir dos sujeitos como algo vivo no circuito do diálogo. Dessa forma, os educandos ainda ficam desmotivados com um ensino centralizado e burocrático de uma pedagogia bancária fornecida como um serviço digital, aguardando inquietos pela construção de ambientes digitais fortes para promover a discussão como parte do aprender na escola (HABOWSKI; CONTE, 2018). A sociedade digital se apresenta como uma das grandes problemáticas a serem aprofundadas na área da educação, visto que experimentamos um enfrentamento entre gerações, em que a autoridade do educador é questionada em nome de uma tecnicidade irrefletida, na tentativa de centrar os processos de ensino no uso da máquina e das tecnologias na sala de aula, sem saber de fato como a tecnologia na educação vem sendo ensinada ou os seus potenciais linguísticos que podem ser conquistados no prazer de reencontrar os professores incluídos na era digital.

Considerações finais

Sem sombra de dúvidas, o papel do educador no contexto digital é de instigar a liberdade, a interlocução formativa e a curiosidade epistemológica dos educandos, para despertar o diálogo vivo com as contradições presentes na prática social de conformação do mundo ao computador (acesso contemplativo, perturbado e dispersivo). Para tanto, o professor precisa exercer a sua autoridade pedagógica no reconhecimento dos conhecimentos prévios dos educandos para repensar e questionar intersubjetivamente a simples transposição de informações, explorando a cultura digital e tomando a tecnologia como linguagem de interação humana necessária à constituição da própria autoridade no mundo digital. Contudo, a compreensão relacional e reflexiva das tecnologias em sala de aula é um meio para desafiar os processos de ensino, incidindo no pensar dialógico e construído intersubjetivamente por condições de reconhecimento da autoridade do professor diante desses instrumentos culturais. Trata-se de uma leitura das tecnologias digitais como espaço à promoção e estímulo à alfabetização cognitiva, emocional e crítica dos sujeitos, pensando numa autoridade do educador que promova a capacidade reflexiva dos educandos, para a reconstrução política, econômica e cultural, que sustenta o direito de liberdade, ressignificando a simples

transposição dos conhecimentos que se propaga por frágeis e estreitos dispositivos de autoridade, compatíveis com o treinamento de um saber vicioso. Afinal de contas, a educação crítica que visa a uma educação democrática e libertadora não pode ficar indiferente às formas de expressão e comunicação contemporâneas, que ocorre em relações aos instrumentos culturais de interações no mundo. Tal desafio de caráter libertador ainda nutre,

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização [indiferença ao outro]. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 1996, p. 137).

A problematização em torno da questão da autoridade do professor na cultura digital indica que é fundamental o horizonte sensível, expressivo e científico do professor em analogia com a fusão de horizontes para ver o mundo, para dar sentido à alteridade do outro na vida escolar, para aprender com o diferente no diálogo intercultural de formação humana, interdependente, histórica e de interação coletiva. A educação na cultura digital precisa estar aberta para repensar e (re)aprender como condição ao questionamento em torno dos paradoxos da realidade tecnológica, além de estar em sintonia com a pluralidade, provocando outras formas de pensar os instrumentos culturais, potencializando seus desdobramentos do ponto de vista social, ético e político, em termos de autoridade pedagógica, como possibilidade à formação humana. A autoridade pedagógica é construída na prática social do ato de educar a partir da coordenação de ações linguísticas que interdepende do outro, por isso é imprescindível a autoridade do professor ao repensar cultural como ação repleta de sentido e encontros para interagir e aprender os códigos dessa linguagem tecnológica.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Claudia B. Abreu. **Educação & Sociedade** (Cedes), Campinas, ano XVII, v. 56, p. 388-411, Dez. 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; BRANCO, Lilian Soares Alves. As interações dialéticas com os meios tecnológicos. **Anais... CIET:EnPED: Educação e Tecnologias: Pesquisa e produção de conhecimento**. São Carlos, 2018. v. 4. p. 1-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; JACOBI, Daniel Felipe; CONTE, Elaine. Garimpendo ideias para a reconstrução do círculo hermenêutico e do círculo de cultura. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, Abr./Jun. 2018. DOI 10.12957/teias.2018.29719

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; JUNG, Hildegard Susana. Reflexões acerca do uso das tecnologias digitais e as juventudes do campo. **Cadernos CIMEAC**, v. 8, n. 1, p. 156-183, 2018.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Cultura digital versus autoridade pedagógica: tendências e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 278-301, 2018.

HORKHEIMER Max; ADORNO, Theodor W. Textos escolhidos. In: _____. **Os pensadores**. Trad. Zelijko Loparić e outros. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PUGENS, Natália de Borba; HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. O ensino e a aprendizagem permeados pelas tecnologias digitais. **Anais... CIET:EnPED: Educação e Tecnologias: Pesquisa e produção de conhecimento**. São Carlos, 2018. v. 4. p. 1-12.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira - quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TAPSCOTT, Don. **Growing up digital: The Rise of the Net Generation**. New York: McGraw-Hill, 1997.

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

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 213-228, 2011.