

# Cultura digital versus autoridade pedagógica: tendências e desafios

DOI 10.26512/lc.v24i0.18993

Adilson Cristiano Habowski  
Elaine Conte  
*Universidade La Salle – Brasil*

## Resumo

O ensaio problematiza a crise da autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. As hiperconexões digitais exigem o reconhecimento recíproco e interdependente para fazer valer a autoridade pedagógica, como condição de possibilidade à expressão e à reeducação tecnológica, criando formas de liberdade cooperativa na autoridade que pode trazer a novidade reflexiva e plural de sentido pedagógico. Nesse cenário, os professores precisam compreender e incorporar as novas linguagens digitais à reeducação das informações, criando vínculos formativos e de cooperação, para fazer valer a autoridade e as inter-relações dos conhecimentos na cultura digital. Os caminhos percorridos indicam a necessidade de ações reconstrutivas de acesso às tecnologias e de estabelecer relações entre os conhecimentos, mobilizando um processo de interpretação acerca do impacto desagregador da cultura digital para recuperar a autoridade pedagógica enraizada historicamente, visto que sem autoridade não se constrói uma educação crítica.

**Palavras-chave:** Cultura digital. Autoridade pedagógica. Educação.

# Cultura digital versus autoridad pedagógica: tendencias y desafíos

## Resumen

*El ensayo problematiza la crisis de la autoridad pedagógica en tiempos de cultura digital. Las hiperconexiones digitales exigen el reconocimiento recíproco e interdependiente para hacer valer la autoridad pedagógica, como condición de posibilidad a la expresión ya la reeducación tecnológica, creando formas de libertad cooperativa en la autoridad reflexiva y plural de sentido pedagógico. En este escenario, los profesores necesitan comprender e incorporar los nuevos lenguajes digitales a la reeducación de las informaciones, creando vínculos formativos y de cooperación, para hacer valer la autoridad y las interrelaciones de los conocimientos en la cultura digital. Los caminos recorridos indican la necesidad de acciones reestructurativas de acceso a las tecnologías y de recreación de los conocimientos, movilizándolo un proceso de interpretación acerca del impacto desagregador de la cultura digital para recuperar la autoridad pedagógica, ya que sin autoridad no se construye una educación crítica.*

**Palabras clave:** Cultura digital. Autoridad pedagógica. Educación.

# **Digital culture versus pedagogical authority: trends and challenges**

## **Abstract:**

*The essay problematizes the crisis of pedagogical authority in times of digital culture. Digital hyperlinks require reciprocal and interdependent recognition to assert pedagogical authority as a condition of possibility for expression and technological reeducation, creating forms of cooperative freedom in the reflexive and plural authority of pedagogical sense. In this scenario, teachers need to understand and incorporate the new digital languages into the re-education of information, creating formative and cooperative links, to assert the authority and interrelations of knowledge in digital culture. The paths covered indicate the need for reconstructive actions to access technologies and to recreate knowledge, mobilizing a process of interpretation about the disruptive impact of digital culture to recover pedagogical authority, since without authority, a critical education is not built.*

**Keywords:** Digital culture. Pedagogical authority. Education.

# La culture numérique par rapport à l'autorité pédagogique: tendances et défis

## Résumé

*L'essai traite de la crise de l'autorité pédagogique dans les temps de la culture numérique. Hiperconexões numériques exigent la reconnaissance réciproque et solidaire pour faire respecter l'autorité de l'enseignement comme condition de possibilité d'expression et de réhabilitation technologique, la création de formes de la liberté de coopération dans l'autorité sens pédagogique réflexive et pluriel. Dans ce scénario, les enseignants doivent comprendre et intégrer les nouveaux langages numériques dans la rééducation de l'information, créer des liens formatifs et coopératifs, affirmer l'autorité et les interrelations des connaissances dans la culture numérique. Les chemins indiquent la nécessité d'actions de reconstruction de l'accès aux technologies et aux loisirs des connaissances, la formation d'un processus d'interprétation sur l'impact perturbateur de la culture numérique pour récupérer l'autorité éducative, car aucune autorité ne se construit pas une éducation critique.*

**Mots-clés:** culture numérique. l'autorité d'enseignement. L'éducation.

## Considerações iniciais

Comprender a questão da autoridade pedagógica e relacioná-la com a cultura digital é trilhar um caminho com imensos desafios e bifurcações, bem como um campo ambíguo e controverso, visto que são poucas as pesquisas aprofundadas e de reelaboração sobre o tema. Através deste estudo, almejamos (re)pensar a questão da autoridade pedagógica na cultura digital, uma vez que, com o advento das tecnologias digitais, surgem novas formas de aprender, lançando desafios e diálogos para a construção de aprendizagens na cultura digital. Tal contexto viabiliza condições de deslocamentos em relação à educação de sentido histórico, político, técnico, econômico e social e à inclusão tecnológica capaz de favorecer novas aprendizagens coletivas no cenário da cibercultura, enfatizando tanto a dimensão da operacionalidade que protagoniza formas de exclusão, desigualdades e produz fronteiras e bloqueios (econômicos e culturais) capazes de manter o *status quo* das estruturas sociais, quanto a diversidade do uso pedagógico.

Neste contexto, nos questionamos: como o professor se coloca como autoridade frente uma cultura digital em que os estudantes estão inseridos? Na cultura digital, o que mudou no modo de ensinar e aprender no cenário tecnológico? Como interpelar, confrontar e renovar esse universo digital e as suas formas de produção exercendo a autoridade pedagógica? Qual a posição e o papel do professor nesse cenário tecnológico? Enquanto metodologia, estamos ancorados em uma abordagem hermenêutica<sup>1</sup> adorniana, na tentativa de explicar e interpretar os textos, pressupondo uma entrega ao outro, ao diálogo com o mundo enquanto totalidade de significados e possibilidades, na busca de sentidos para as incoerências e incompletudes existentes. Gatti (2009, p. 269) entende que, “nesta dialética de sujeito e objeto, a filosofia se assemelha a uma arte de interpretação de textos, ainda que crítica dos pressupostos metafísicos da hermenêutica”. Dessa forma, “não há nenhum sentido prévio a ser encontrado pela interpretação, mas somente um sentido reelaborado em cada leitura da tradição à luz de um diagnóstico do tempo presente”. (Gatti, 2009, p. 269). Theunissen (1983, p. 44) afirma que para Adorno, o desvelamento da sociedade pela dialética negativa se constitui em “evidenciar o divergente, o dissonante, aquilo que é contrário a uma possibilidade de verdadeira consciência e de autonomia do homem sobre o seu destino” [e é] “ao mesmo tempo a possibilidade de contrapor-se ao estabelecido, de negá-lo com a intenção de construir outra situação social”.

A relação de ensino e de aprendizagem no contexto da autoridade pedagógica na cultura digital conflui nesse texto para um processo de reinterpretação hermenêutica, portanto, no sentido de estabelecer relações entre os conteúdos culturais e as formas de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo sociocultural. Sob essa perspectiva, não se trata de realizar uma crítica no sentido pessimista ou de descrença ao elucidar o mundo danificado, mas de desenvolver um projeto educativo no qual as perplexidades, polêmicas e adversidades da sociedade possam produzir metamorfoses e atos de resistência política, apontando possibilidades para novas formas de pensar e agir do professor, em sintonia com essa aparelhagem digital. Nas palavras de Adorno (1966 p.195), “a dialética negativa deslinda no pensamento o que ele não é”, reeditando e atualizando o confronto dialético entre o aparente e a realidade dos modos de comunicação nesses tencionamentos, que desmitificam, problematizam conceitos e revelam a materialidade onde a dialética negativa se instala. Conforme Schweppenhäuser (2003, p. 24), “a concepção de uma sociedade futura como comunidade livre, construída pelos homens com a utilização consciente e correta dos recursos técnicos, materiais e sociais, é a aspiração última da Teoria Crítica”.

Mergulhar nesse universo implica desvendar e compreender a autoridade do

---

1 Para Lévy (1993, p. 73), “o objetivo principal de uma teoria hermenêutica da comunicação não será nem a mensagem, nem o emissor, nem o receptor, mas o hipertexto que é como a reserva ecológica, o sistema sempre móvel das relações de sentidos que os precedentes mantêm”.

professor no cenário educacional para o desenvolvimento do processo formativo, pois se desdobra na perspectiva de desconfiar e questionar as informações aparentes, convidando a indagações sobre os acontecimentos que estão se (re)configurando na sociedade, com ressonâncias das tecnologias digitais. Estabelecer relações e desvendar as entrelinhas e os absolutismos do conhecimento, transcendendo as aparências das relações sociais, pode sinalizar debates sobre as próprias práticas pedagógicas difundidas e outras (im)potências da autoridade na cultura digital. Mas o que ocorreu com o professor em meio à cultura digital foi uma fragilização de sua função de autor, anunciador e inspirador de relações entre os conhecimentos. Paula Sibilia (2016) corrobora com o diagnóstico dessa mutação em termos de autoridade aparente e paradoxal, que produz uma repetição do mesmo e uma certa inibição da crítica por parte do professor e de sua obra. Em suas palavras, “a desaparecimento do autor na cultura colaborativa da internet, bem como a sua hibridização com o leitor – ou com o espectador – figuram entre os tópicos preferidos dos analistas dos novos gêneros interativos, desde os inícios destas novas tendências” (Sibilia, 2016, p. 204). Assim, em certo sentido, a potência transformadora da autoridade é desativada e objetivada na experiência da espetacularização de estímulos audiovisuais e de relações entre as pessoas. Assim sendo, a busca por tencionar e problematizar o aparente e o real (de relação entre subjetividade, educação, cultura) é negligenciado no agir educacional pela objetivação e deslumbramento pelas imagens digitais. O que significa esquecer as potencialidades humanas para realizar o confronto dialético e desconfiar do aparente para ir além dele, produzindo novas relações em direção aos (re)conhecimentos formativos.

Tais pressupostos não limitam o estudo a considerações objetivas e resolutivas, mas permitem abrir outras perspectivas de sentido e linguagem pensadas na reflexividade, já que o conhecimento é fruto de uma tensão que movimenta e transforma as visões dos agentes, bem como as formas constitutivas de autoridade para criar estratégias capazes de resistir aos dispositivos de poder da não-comunicação nas práticas pedagógicas. A partir desse horizonte compreensivo, problematizamos as racionalidades e as formas de autoridade pedagógica na cultura digital, interpretando a realidade educacional, que pode ser percebida de forma ingênua, mágica, apática, crítica ou reconstrutiva, a partir do interesse tecnológico, questionando a rapidez dos decretos instituídos e dando abertura a outros mundos. A busca de sentido das tecnologias na educação é um esforço hermenêutico e dialético, cujo propósito é problematizar a questão da autoridade pedagógica na cultura digital, que é uma condição histórico-cultural de cultivar uma forma de ensinar e de aprender que seja reflexiva e compreendida numa relação de interdependência:

Na sala de aula o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. Ela é um atributo da condição profissional do professor e é exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos. [...] A autoridade deve fecundar a relação educativa e não cerceá-la. Autoridade e autonomia

são dois polos do processo pedagógico. A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias mas, de fato, complementares. O professor representa a sociedade, exercendo um papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade. O aluno traz consigo a sua individualidade e liberdade. Entretanto, a liberdade individual está condicionada pelas exigências grupais e pelas exigências da situação pedagógica, implicando a responsabilidade. Nesse sentido, a liberdade é o fundamento da autoridade e a responsabilidade é a síntese da autoridade e da liberdade. (Libâneo, 1994, p. 251).

Esta reflexividade mostra que a autoridade pedagógica surge do diálogo vivo e interdependente, implicando o enfrentamento dos conflitos da vida democrática na cultura digital, cujas noções de disciplina, limite, autoria, ganham sentido nas dimensões do ensinar a pensar, deixar aprender e agir nos contextos educativos. Tal noção que se realiza mediante ações humanas e decisões implica transformar a tradição por meio da autoridade e, ao mesmo tempo, incorporar as novidades da sociedade digital para problematizar a práxis social e educacional.

## **A cultura digital e as tendências pedagógicas**

No ambiente escolar, o reconhecimento da autoridade acontece através da submissão, conforme as regras constituídas pela direção escolar e pelo professor em sala de aula, mas também pelas estruturas constitutivas do mundo social e das práticas culturais. A autoridade, para Adorno (1995), fazia uma espécie de mediação histórica entre a tradição cultural e os sujeitos do conhecimento, tendo a figura do professor como referência de autoridade que despertava sensações, tais como ansiedade, raiva, admiração e respeito. Enfim, a expectativa residia na possibilidade do professor questionar a realidade, propondo ações para o fortalecimento da própria experiência formativa. Por tudo isso, a autoridade

é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso, existe algo como uma autoridade técnica - ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro -, que não pode simplesmente ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta. (Adorno, 1995, p. 176).

A autoridade do professor tem como característica conduzir atividades com o intuito de transmitir conhecimentos e pontos de vista justificados na tradição (por vezes de forma forçada aos estudantes). No entanto, com as mudanças nos modos de ensinar e aprender e com as transformações da cultura digital surgem perspectivas renovadas para as práticas pedagógicas em sala de aula, fazendo com que o entendimento de autoridade pedagógica seja atualizado. Segundo a perspectiva pedagógica de

Freire (2005, p. 30), os professores necessitam indicar oportunidades à construção do conhecimento dos estudantes, por meio da inter-relação contraditória entre autoridade e liberdade, pois é nesta tensão dialética que se engaja, se reconhece e se retroalimenta o devir formativo, sem arbitrariedades, justificado na sensibilidade e no “respeito aos saberes do educando”.

Desta forma, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”, tendo como base o reconhecimento do professor e do estudante como participantes, autores e artífices dos processos de ensinar e de aprender (Freire, 2005, p. 47). As rupturas provenientes da cultura digital fazem com que os professores revejam seus posicionamentos e suas práticas pedagógicas com a ideia de um progresso de dominação dos meios técnicos utilizados, mas sem referências para tecer novas formas de relações com os estudantes (nativos digitais). Assim, “o professor passou a ocupar o lugar de pesquisador, orientador, parceiro, sendo visto mais como um intermediário e não mais propriamente como um transmissor dos saberes escolares”, fazendo-se necessário orientar os estudantes pelo processo de contínuo aprendizado (Mrech, 2006, p. 51).

Nos tempos atuais e virtuais conhecer as tecnologias é uma das demandas da educação. Sobre uso das tecnologias e suas potencialidades, Morin (2007, p. 55) questiona:

Domesticar a tecnologia ou ser domesticado para ela? Parece uma utopia. A internet é um sistema quase neurocerebral, sobretudo uma rede neurocerebral artificial. Para o planeta é um modo de comunicação maravilhoso, mas a internet não é unicamente comunicação e informação, e, sim, computação, trabalho de computadores. Hoje se preparam computadores de nova geração, mais inteligentes. A inteligência dos computadores é limitada à indução, dedução, operações de lógica ou investigação. Não tem sentimentos, alma. Entretanto, a superioridade dos humanos é a mesma que a inferioridade dos humanos. A inferioridade dos humanos é ter sentimentos, que podem ser loucos. Pode ser muito simples, como uma loucura de amor. Percebe-se que a pessoa é maravilhosa, como Dom Quixote, alucinado. Também o amor e a paixão podem ajudar a entender a inteligência humana. Os computadores não têm paixão.

Com isso, alteram-se os paradigmas conservadores de ensino, das hierarquias e autoritarismos dos processos de ensino e aprendizagem (dos professores que sabem e dominam, enquanto os estudantes obedecem e reproduzem determinados saberes e conteúdos), em virtude das ambiguidades e contradições da educação tecnológica, marcada por distintas configurações. As tendências pedagógicas (tradicional, moderna e tecnicista), conforme Zuin (2011), pautam-se pela influência de pressupostos de determinados sistemas filosóficos.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se no alicerce da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento



principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (Saviani, 2007, p. 380).

No caso da concepção pedagógica tradicional, o professor é a figura central do processo de ensino e aprendizagem. Para Zuin (2011, p.757), “o termo cultura digital se consolida como conceito na sociedade na qual a tecnologia não é compreendida apenas como um conjunto de técnicas aplicadas a um determinado objeto”, mas,

[...] numa força produtiva cujo espírito se dissemina de modo imanente não só na produção dos objetos, como também nas próprias relações humanas. Essa forma tecnológica de viver torna-se possível em decorrência do atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, as quais possibilitam a intermedialidade, ou seja, a convergência de várias mídias num só aparelho, e a portabilidade, na medida em que um aparelho de celular, que pode ser carregado no bolso da calça, converge funções relativas à televisão, ao computador e até à telefonia (Zuin, 2011, p. 757).

Assim, “de certo modo, todas as pessoas são “tecnologizadas”, pois se torna cada vez mais difícil discernir entre uma atitude não patológica de outra que pode ser assim classificada. É na sociedade da cultura digital que se revitaliza o conceito de véu tecnológico” (Zuin, 2011, p. 757). No que tange à educação contemporânea, vivencia-se novos desafios para assegurar a autoridade pedagógica em sala de aula, em meio aos artefatos de poder, saber e vigilância técnica, cuja responsabilidade e interdependência podem gerar potencialidades melhores a todos no mundo. O entendimento e a utilização das tecnologias digitais tornaram-se uma necessidade na sociedade e a educação não pode se privar diante dessa demanda. Na rede pública de ensino, houve a informatização das escolas através da distribuição de *notebooks* e de *tablets*, exemplos recentes da interferência do poder público nas práticas pedagógicas. De acordo com Zuin (2011, p. 213), “as relações entre tais tecnologias, os professores e os processos de ensino e aprendizagem implica considerar a redefinição imagética do professor, bem como dos métodos historicamente empregados para promover a disciplina e a concentração entre os estudantes”. Desta forma, entendemos que a autoridade do professor no cenário tecnológico necessita não apenas de artefatos técnicos, mas de novas perspectivas formativas para o mundo contemporâneo, para decodificá-lo e participar da sua (re)invenção no trabalho pedagógico, que esteja pautado na atualização de metodologias e estratégias por meio da comunidade digital e de suas possibilidades. Conforme Penteadó (1999. p. 298),

Em geral, o professor enfrenta os desafios impostos pela profissão e busca criar alternativas, porém, a introdução do computador na escola altera os padrões nos quais ele usualmente desenvolve sua prática. São alterações no âmbito das emoções, das relações e condições de trabalho, da dinâmica da aula, da reorganização do currículo, entre outras.

Apesar do avanço gradual nas políticas públicas e o esforço de implantação e expansão dessas políticas de inclusão e inovação tecnológica nas escolas, ainda existem grandes desigualdades sociais e a falta de sensibilidade pedagógica, pois persiste uma autoridade instrumental, que é distinta de uma autoridade pedagógica para a (re)criação de saberes. Destaca Zuin (2011, p.763) que, “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”, visto que o próprio *Google* direciona informações com base nos gostos e interesses deste perfil. Desta forma, esta tendência interfere na ação pedagógica e nos conflitos sociais, no mundo da autoridade e do contexto embutido na era digital em que estamos inseridos.

[...] não é possível mensurar com exatidão os incontáveis ganhos acumulados por meio do desenvolvimento das tecnologias digitais, frutos da chamada revolução microeletrônica. Porém, mesmo diante de tantos benefícios, que aparentam confirmar a concretização do escopo inicial da ciência de contribuir decisivamente para amainar o cansaço físico e mental, observa-se também, na esfera educacional, o incômodo dos professores diante dos estudantes que têm grandes dificuldades de se concentrar no aprendizado dos conteúdos que são rapidamente acessados por meio de seus computadores. A atitude de proibição do uso de aparelhos celulares nas escolas sinaliza o desespero dos docentes, cuja força da imagem se arrefece na mesma proporção que recrudesce a potência dos estímulos audiovisuais que se tornam incrivelmente mais sedutores para os estudantes do que as imagens de seus professores (Zuin, 2011, p. 214).

A ausência de formação pedagógica por meio de tais tecnologias acaba privilegiando uma perspectiva utilitarista e de “absolutização” dos artefatos tecnológicos, não levando em consideração a intencionalidade e autoridade do professor em movimentar esses mecanismos na prática pedagógica. A era digital abriu possibilidades trazendo ao ser humano o acesso a um novo espaço comunicacional, que pode ir além da condição neutra pautada em interesses técnicos, por exemplo, potencializando as condições de possibilidade de reconhecer as diferentes metodologias de ensino construídas por meio de uma abordagem comunicativa e digital. Neste percurso, o professor não perde a autoridade, pois,

[...] a professora continua sendo a autoridade dentro da sala de aula, e é ela quem vai conduzir os alunos no sentido de explorar esse ou aquele conceito, mas a negociação entre ela e seu aluno parece ganhar força. O poder legitimado pelo domínio da informação não está só nas mãos da professora, e os alunos conquistam espaços cada vez maiores neste processo de negociação (Penteado, 1999, p. 305).

Daí que, sem a pressuposição dialógica que está encarnada pela autoridade pedagógica, concretamente bloqueada pela dispersão e desorientação vigente, centrada na autoridade tecnológica, torna-se impossível ensinar e aprender o mundo. Paulo Freire (2005) apresenta seu entendimento de ser humano e de sistema educacional,

assinalando para a (co)existência e encontro na perspectiva de humanização e diálogo com as relações e problematizações do mundo social, como possibilidades para desvelar os alicerces ocultos do mundo de dominação humana. “Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles” (Freire, 2005, p. 93). Nos espaços de encontro, nos círculos de cultura ou no quintal dialógico, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Freire, 2005, p. 95). A autoridade do professor, assim como os saberes disciplinares da escola e de sua aquisição, está em crise e abalada pela instabilidade dos tempos de dispersão da cultura digital, causando o comprometimento das reais possibilidades de (re)construção dialógica do conhecimento intergeracional e intercultural.

Refletir sobre as tecnologias na educação é algo complexo, ambíguo e controverso, pois é algo relativamente novo, que envolve a transição do tradicional para novos modos de agir na cultura digital, cujos desafios e implicações nas práticas pedagógicas, requerem novas relações, processos de ensino, dinâmicas escolares, das quais ainda não têm modelos. Sendo assim, as tecnologias são provocadoras de mudanças nas formas de aprender e de se relacionar com as questões da sociedade e com os outros, alterando também as formas de comunicação e da autoridade pedagógica em sala de aula. Tais transformações se refletem nos modelos de ensino, havendo uma decadência e uma espécie de crise do ensino tradicional. O relacionamento do professor com o estudante é descrito por Libâneo (1986, p. 24) na Pedagogia tradicional (objetiva e neutra) como:

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo como verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz de assegurar a atenção e o silêncio.

Estas rígidas distinções não conseguem compreender a sociedade como um todo, porque estas cisões não permitem realizar a guinada pedagógica e reconstrutiva de saberes através das tecnologias. Orientar para a emancipação e manter o compromisso crítico na cultura social e digital faz parte da nova autoridade do professor, no sentido de oferecer a oportunidade de criar novos laços para ampliar as relações em sala de aula e entre culturas e conhecimentos presentes no mundo, visando à criação de uma maior sensibilidade humana e pedagógica. Ora, com as tecnologias digitais que se propagam, podemos participar de palestras, discussões em qualquer parte do mundo sem nos deslocarmos fisicamente, acessar as informações políticas-sociais instantaneamente, além de agir e interagir e isso tudo independentemente de onde nos encontramos, estabelecendo vínculos, comunicando as experiências de vida, criando colaborações e sendo solidários. Segundo Borba e Penteado (2001, p. 64), as questões de “incerteza e imprevisibilidade, geradas num ambiente informatizado, podem ser vistos como possibilidades para desenvolvimento: desenvolvimento do aluno, desenvolvimento do professor, desenvolvimento das situações de ensino e aprendizagem”.

A história da humanidade está intimamente ligada às formas de expressão e aos avanços tecnológicos, no entanto, nos tempos modernos, evidenciamos algumas modificações nas experiências educativas, e as reflexões científicas ainda não correspondem às demandas para a realização de pedagogias menos autoritárias e homogêneas por parte do professor. Há uma necessidade de renovar os potenciais pedagógicos das tecnologias, para prevenir colocações autoritárias que podem ser de alienação e principalmente de exclusão tecnológica coletiva. A integração social das tecnologias na educação nos desafia a rever a sua tecnicidade (função comportamentalista de estímulo-resposta) para congregar novos sentidos a elas, para além da identificação com a neutralidade. Encontramos nas tecnologias digitais potencialidades para que as situações de perda de autoridade e falta de reconhecimento mútuo em sala de aula possam ser olhadas com outras perspectivas, mobilizando processos para enfrentar as dificuldades e conflitos entre professores e estudantes na experiência pedagógica, que é o lugar em que se fala, pensando em uma interação de liberdade cooperativa para o desenvolvimento de autorias coletivas ao aprender.

As tecnologias tornam-se grandes potenciais estimulantes para as relações de aprender e para enxergar as falsas fronteiras do conhecimento, através das pesquisas e da abertura aos mundos virtuais. Ao descentrar a função de autoridade do professor com as contradições presentes no mundo digital, os modos de aprender movem-se para as possibilidades de linguagem virtual como alicerce às aprendizagens sociais. Nesse viés, conforme Zuin (2011, p.755, 756), as relações entre professor e estudantes 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.

Sem dúvida, as tecnologias contribuem para o ensino e aprendizado de forma mais dinâmica e prazerosa, uma vez que tendem a favorecer a utilização de discursos vigentes para uma melhor relação de aprendizado com os contextos. As tecnologias abrem para os estudantes novas perspectivas de entendimento em relação ao objeto de estudo, na medida em que se torna mais próxima da realidade dos estudantes. Os estudantes nesse cenário tecnológico são denominados nativos digitais e os professores são qualificados como figuras que não possuem mais todo aquele domínio sobre o conhecimento, pois os estudantes conseguem acessar todas as informações facilmente por meio das tecnologias e dos mais velozes nos mecanismos tecnológicos.

Com o passar dos anos, nas narrativas dispostas em circulação também se deslocam conforme as personalidades e necessidades de representação dos sujeitos. Por conta da diminuição no tempo de concentração dos estudantes, estaríamos diante de uma geração pautada na superficialidade das coisas, visto que os interesses em seus diversos âmbitos estão modificando constantemente e apressadamente e, por esse motivo, o modo de comunicar-se com o mundo tem sido apresentada como irreconciliável com os sistemas formais de educação. No entanto, esse tipo de discussão precisa estar em sintonia com as instituições de ensino, visto que têm demonstrado resistências em habituar-se a essa geração digital, em termos de mudanças nas suas práticas pedagógicas. Lima (2006, p.12) afirma que “a simulação, a virtualidade, a acessibilidade e a extrema diversidade de informações, introduzidas por essas tecnologias, acrescentam grande complexidade ao processo de aprendizagem, modificando radicalmente as formas tradicionais de aquisição de conhecimento”.

É importante não apenas a inclusão digital, enquanto apropriação das tecnologias nos espaços escolares, mas, sobretudo, uma efetiva formação crítica dos professores e estudantes em relação às mídias digitais, oferecendo-lhes condições para que possam verificar sobre as realidades nas quais estão inseridos. Em contrapartida, para acompanhar as inovações tecnológicas, torna-se fundamental aprender a repensar e antecipar as demandas profissionais de autoridade e de autoria diante da conectividade ilimitada entre as diferenças. O acesso às tecnologias acaba disponibilizando vias de acesso ao conhecimento das múltiplas potencialidades dos sujeitos no mundo, reconhecendo os contextos, para aprender de maneira reconstrutiva a desafiar o outro a intervir de modo crítico, criativo e participativo na realidade, estimulando a conversação coletiva. Zuin (2011, p.755 - 756) destaca que essas questões são importantes para constituir um “vínculo respeitoso que alicerça as bases da autoridade pedagógica”, e lança o seguinte questionamento: “que relações estariam sendo engendradas entre professores e alunos, na sociedade na qual as informações podem ser obtidas de forma online em quaisquer tempos e espaços?”.

Os estudantes, em meio ao instantâneo e à falta de repouso digital, optam por acessar mais gráficos e imagens do que textos (preferencialmente pequenos) e são instigados a uma hiperatividade em rede, buscando aleatoriamente (através de links), ao invés de sequências, preferem jogos *on-line* a trabalhos, possuem gosto pela manifestação unilateral de fazer a sua própria imersão numa absolutização de um mundo deslumbrado pelas tecnologias (Han, 2017). Diante deste cenário, é perceptível um desencontro na educação, no que diz respeito às posições tradicionais dos principais responsáveis pela aprendizagem, justamente o professor e o estudante, resultando numa relação de forças por ocasião da autoridade pedagógica. Trata-se, portanto, da figura do professor enquanto autoridade pedagógica diante de uma nova era tecnológica. Nisso reside a crise da autoridade na cultura digital, pois,

A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à *liberdade coercitiva* ou à *livre coerção* de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. [...] Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. (Han, 2017, p. 29-30).

Tendo em vista essas formas de violência subjetivas, objetivas e construídas socialmente, Zuin (2011, p.763) chama nossa atenção em relação à bricolagem<sup>2</sup>, forte tendência na produção de textos, que acarreta o aumento dos casos de (auto)plágio, textos retirados da internet, cuja autoria e autoridade de quem escreve é suprimida pela falta de reconhecimento.

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” (Türcke, 2010, p. 266).

A autoridade pedagógica nesse contexto, muitas vezes, cai em descrédito porque dispensa as correções necessárias para que o estudante seja ativo no processo de aprendizagem e nisso cria-se um afrouxamento do caráter da identidade e da autoria do estudante, fundamentais para que o professor saiba coordenar ações que despertem para a criação coletiva, superando as múltiplas facilitações de plágio através da internet.

Em relação à autoridade pedagógica, [...] todas as vezes nas quais o professor legitima os trabalhos dos alunos, que utilizam os comandos de copiar e colar de seus teclados e compõem textos de informações sobrepostas entre si, ele referenda o modo como o novo pacto da mediocridade se consolida: o aluno finge que aprende e o professor finge que ensina. Por meio dessa dissimulação, que solapa a incorporação do conhecimento refletido por ambos os agentes educacionais, o aluno depara-se com outra forma de depreciação do trabalho do professor. Pois, como seria possível a imagem do professor ocupar o posto de seu ideal de Eu, uma vez que o aluno percebe a ausência de comprometimento do educador que estimula a deseducação de ambos? [...] Desta

2 A bricolagem é um ajuntamento de várias informações que são dispostas entre si, sem que necessariamente se relacionem. Para isso, o autor deve dialogar com o texto e refletir sobre como estas informações se relacionam no processo de produção de conceitos. (Zuin, 2011).

relação de informações poderiam advir novos conceitos, de tal forma que o aluno se sentiria estimulado a superar o professor exatamente porque teve consciência da condescendência e da participação do educador no seu processo de superação. É dessa forma que o aluno não se sente obrigado, mas sim consente que o professor seja identificado e se identifique como autoridade pedagógica. (Zuin, 2011, p.764).

Os professores se sentem constrangidos e intimidados pelos estudantes na falta de metodologias e estratégias inovadoras para usar pedagogicamente e de forma reconstrutiva as tecnologias como dispositivos em sala de aula, surgindo aí tensões e relações de poder entre professor e estudante, que só podem ser resolvidas nas possibilidades de diálogo. Numa sociedade hierarquizada e disciplinada, a conjuntura política revela que a fala do professor tem um papel social tanto de autoridade quanto de autoritarismo em relação aos estudantes, cujos conflitos revelam lutas por reconhecimento recíproco.

## **Autoridade pedagógica e o reconhecimento do professor**

A profissão de professor é uma questão complexa enquanto atividade em sala de aula, visto que, quando não está envolvido com propostas inovadoras em sala de aula, precisa trabalhar diariamente com diversas atividades, como por exemplo, o relacionamento constante com os estudantes, comprometimentos com a direção e supervisão da escola, diálogo com os pais dos estudantes, além de receber visitas de supervisores, pesquisadores, acadêmicos ou ainda professores colegas de trabalho, que acabam criando tensões e alterando o tempo de concentração para a elaboração de aulas mais criativas e inovadoras. Diante dessa conjuntura e em meio a uma sociedade do cansaço, desorientada, e de extremas responsabilidades do professor na vida formativa dos estudantes, a proposta de uma pedagogia em que o estudante constrói seu próprio conhecimento através das tecnologias, seria mais um problema à autoridade pedagógica? Conforme Araújo (2005, p.3),

A inserção de novas tecnologias é um dos desafios enfrentados pelo professor em sua prática. Além de ter que lidar com questões peculiares de sua disciplina, o professor está envolvido em toda inovação educacional que chega à escola. Uma nova proposta educacional, quando não é iniciativa do próprio professor, deve passar por seu crivo: é ele que a reelabora a fim de colocá-la em prática. Mas colocar uma nova proposta educacional em prática não é meramente seguir uma receita. O professor deve contrapor o contexto exigido pela proposta com a realidade de sua escola para avaliar o quê, e como, é possível ser feito. E isso não envolve apenas recursos materiais, já que, na maioria das vezes, é desejável que se promova o trabalho conjunto de vários

profissionais da escola. Fazem-se necessárias, então, uma série de negociações, discussões e avaliações para que um projeto coletivo seja construído. Além disso, deve-se estar atento às regras que estruturam o funcionamento da escola, para que todo o trabalho não seja em vão.

A autoridade implica liberdade cooperativa pela comunicação cultural de saberes e valores intergeracionais e interculturais, sendo uma das condições para despertar aprendizagens evolutivas e produtivas. Mais do que uma relação hierárquica de poder (derivada das esferas política, econômica e cultural), que precisa ser legitimada por coerção, a autoridade pedagógica implica em relações educacionais e coletivas de respeito, confiança e reconhecimento mútuo, sendo indispensável na relação pedagógica potencializar o aprender a aprender. Conforme Horkheimer (1983, p. 102),

[...] a autoridade valeria como uma relação em que alguém se submeteria racionalmente a outrem, em virtude de uma superioridade factual, e encerraria em si a tendência para superar a si própria [...] Mas, na consciência (*Bewusstsein*) contemporânea, a autoridade não surge como uma relação, mas como uma característica inultrapassável do superior, como uma diferença qualitativa.

Nos tempos modernos, apesar da crise profissional pelas limitações salariais, estruturais e culturais, o educador representa uma autoridade social, oriunda de capacidades intelectuais e da própria tradição cultural, tornando-se uma característica da profissão compreendida como um estímulo para despertar as potencialidades dos educandos. Nos tempos atuais, “a autoridade do professor está sendo constantemente questionada, debatida e colocada em xeque no contexto escolar, causando preocupações, justamente porque sem autoridade não se faz educação” (Zuin, 2011, p.745). Sem dúvida, “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” (Zuin, 2011, p.745).

Trata-se de uma leitura das tecnologias enquanto promoção para o estímulo de uma alfabetização crítica e inclusão tecnológica, pensando numa autoridade pedagógica que promova a capacidade intelectual dos estudantes, para a conscientização política, sociológica, de criticidade e de criatividade, além de cooperar nas ações concretas de novas interpretações dos conhecimentos tradicionais. Afinal de contas, a educação crítica que visa à educação democrática e libertadora dos estudantes e professores, que estão inseridos numa conjuntura política de educar, não pode ficar indiferente ao processo de aprendizado social, que ocorre na construção das relações tecnológicas e dialógicas para a construção do conhecimento. Daí que uma educação para o aprender coletivo (relação de diálogo horizontal entre todos) no mundo tecnológico, é necessário manter os caminhos de comunicação sempre abertos para outros mundos possíveis, com novas metodologias e ações coletivas.



No entanto, a liberdade dos educandos está condicionada pelas exigências da própria escola, implicando em responsabilidade e autonomia. A liberdade aqui compreendida é essencial para o exercício da autoria e da reconstrução por meio do aprender coletivo. O desafio da autoridade em relação ao uso das tecnologias em sala de aula exige uma (re) educação que requer interdependência comunicativa e não apenas saber dominar os aparelhos e artefatos tecnológicos, no que tange a precisão, a rapidez, a sistematização e o ritmo de trabalho. Isso porque, estes artefatos não podem atrapalhar o trabalho do professor ou servir para disputa ou distorção do papel do professor.

É interessante observar o modo como em vários cursos de educação a distância os alunos são praticamente abandonados pelos professores responsáveis pelas respectivas matérias, sendo que estes docentes justificam tal atitude em nome do incentivo à chamada autonomia do aluno. Não por acaso, estes mesmos alunos muitas vezes são respaldados pelos docentes e tutores a realizar a bricolagem de textos anteriormente mencionada. É verdade que o estímulo à produção e reprodução da bricolagem é uma característica do modo como a cultura digital se estrutura por meio do *ethos* maquiно-instrumental, mas se a escola for considerada como espaço de reflexão crítica, então os próprios professores poderiam dialogar com seus alunos para que os textos fossem produzidos de acordo com o desenvolvimento dos próprios raciocínios. Ou seja, seria possível fazer com que a facilidade de acesso à quantidade infinita de informações proporcionasse a elaboração de reflexões críticas, e não apenas reflexos decorrentes da justaposição destas mesmas informações em textos bricolados. Por outro lado, os próprios alunos de cursos a distância muitas vezes manifestam sua satisfação em poder se afastar presencialmente do professor (Zuin, 2011, p.764-765).

A autoridade pedagógica pode ser entendida como um bloqueio discursivo e do agir do professor assentado no desempenho disciplinador da escola ou em posturas deficitárias em que o professor, em tempos da onipresença da Internet, abre mão de ensinar o estudante, justificando que ele precisa aprender a agir exclusivamente por conta própria. É necessário dar um novo sentido para a autoridade pedagógica, sobretudo pela disseminação da cultura digital, marcada pela dispersão, cansaço, desorientação e liquidez das relações. A arte da autoridade pedagógica consiste em ser um articulador, que autoriza e, portanto, reconhece e respeita o outro, em busca de seu crescimento evolutivo, de modo a se tornar ator do seu próprio desenvolvimento e em interdependência com os outros. Tudo indica que a autoridade não provém do poder coercivo do professor sobre os estudantes, mas de uma possibilidade recíproca de perguntar pelo sentido do que é bom para o nosso estar no mundo (inacabado, com os outros), oportunizando aprendizagens sociais e evolutivas, abertas ao mútuo reconhecimento e respeito, orientando assim o sentido das tradições e das ações transformadoras da educação contemporânea.

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 (Zuin, 2011, p. 746).

Sabemos que hoje não temos mais um monopólio ou a posse do saber, mas, as mudanças nas formas de ensinar e aprender na cultura digital implicam um novo horizonte de análise da autoridade pedagógica para além dos caminhos da utilidade e do conforto. Diante do infinito caráter da aprendizagem, os professores, em meio à cultura digital, precisam desenvolver e explorar as ligações e correlações para a aprendizagem de recriação coletiva, recuperando o papel de autoridade na vida dos estudantes. Os paradigmas conservadores de ensino já não respondem aos novos significados e valores do nosso mundo hiperconectado, persistindo ambiguidades e contradições na educação tecnológica. Cabe ao professor demonstrar as dificuldades, as perplexidades e incertezas da transição para o virtual (de distintas configurações, falsas legitimidades e autoritarismos digitais), para promover com estes dispositivos tecnológicos novos processos de ensino e aprendizagem associados à capacidade de interagir, comunicar e reorientar experiências de autoria no reconhecimento coletivo.

As tecnologias tornam-se grandes potenciais estimulantes para as relações de (re)conhecimento e de autocrítica, através das pesquisas e do aprender social, aproximando processos intersubjetivos de abertura e coautoria nos espaços atuais e virtuais. A autoridade do professor não advém de uma ação centralizadora e autoritária, mas de uma perspectiva orientadora de liberdade cooperativa ao aprender, que traz as contradições presentes no analfabetismo digital, para mover-se rumo às aprendizagens sociais no restabelecimento da confiança, da autoria e da criatividade coletiva. Percebemos na criatividade uma das expressões da cultura digital, talvez pela dimensão motivadora que gera reconhecimento mútuo. Na verdade, a economia e os mercados de serviços em constantes transformações exigem que os sujeitos sejam mais criativos, notadamente, pela intensa competitividade e exigência de maior produtividade no mundo do trabalho. Na perspectiva de De Masi (2000, p. 170), “hoje, é claro que a necessidade de oferecer aos jovens uma formação ética permanece intacta, mas o princípio utilitarista de uma competitividade destrutiva deveria dar lugar a um princípio baseado na solidariedade de estímulos criativos”.

Desta forma, é necessário refletir sobre a multiplicidade dos artefatos tecnológicos no cotidiano escolar, para a reconstrução de condições para estimular e inspirar novas formas de criatividade e (re)criação cooperativa de conhecimentos no campo da educação. Nesse sentido, destacamos as tecnologias digitais como potenciais para a promoção da criatividade na educação, uma vez que causa a ruptura de modelos

educativos de simples repetição pelas próprias inovações tecnológicas, levando a impactos sociais de comportamentos aprimorados por meio das produções culturais. A criatividade nasce através de um trabalho coletivo e solidário, aprimorado e modificável através da comunicação (inter)subjativa, gerando estimulação intelectual e emocional na relação com a alteridade, enquanto um projeto de (re)criação e formar-se, que é um dos mais importantes requisitos à educação da humanidade.

O contexto atual é marcado pela utilização massiva das tecnologias em múltiplos âmbitos sociais e as instituições formativas precisam reconsiderar suas metas e práticas educativas, de modo a atender às demandas sociais, para desenvolver a criatividade, vivendo a ambiguidade entre as regras burocráticas de liberdade coercitiva e o fato de que para aguçá-la, “precisa de vínculos, de desafios, não de barreiras burocráticas”. (De Masi, 2000, p. 144). Daí a necessidade de desenvolver uma prática reconstrutiva e orientadora na reelaboração do conhecimento, para prevenir colocações autoritárias, auxiliando professores e estudantes na prevenção de (auto) exclusões competitivas e no processo de pensar a própria autoridade e autoria na práxis tecnológica.

Em relação ao debate sobre a autoridade pedagógica na cultura digital, podemos tecer considerações com base no filósofo e sociólogo frankfurtiano Adorno (1995, p. 128), que diz: “a educação precisa buscar romper estes paradigmas autoritários. Tudo isso tem a ver com um pretenso ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade”. Ainda, para Adorno (1995, p. 166-167),

[...] a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, que se encontra nesta cultura ela própria. A tolerância frente às agressões, colocada com muita razão pelo senhor como pressuposto para que as agressões renunciem a seu caráter bárbaro, pressupõe por sua vez a renúncia ao comportamento autoritário e à formação de um superego rigoroso, estável e ao mesmo tempo exteriorizado. Por isto, a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização.

Nesta perspectiva, a problemática está no autoritarismo do professor que conduz à coisificação do outro e à centralização do ensino (espécie de idolatria do professor), e não na existência da autoridade em si. É necessário na prática pedagógica aproximar os artefatos tecnológicos das ações reconstrutivas e descentralizadas, congregando, assim, a valorização e recriação dos conhecimentos, pois sem autoridade e reelaboração das informações não se faz uma educação crítica. Os caminhos indicam a necessidade de repensar a tarefa de ensinar, tendo como preocupação a questão da crise da autoridade pedagógica no contexto da cultura digital, para que possamos dar sentido à práxis pedagógica e a uma racionalidade aprendente, no quadro de desorientação e desagregação da atualidade.

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, 2011, p. 747).

A autoridade também pode estar relacionada ao poder coercitivo das proibições quando esta vem boicotar a autonomia necessária ao aprendizado pela dominação. Evidentemente que o fator que retroalimenta a necessidade de autoridade é o sentimento de respeito ao ser interpelado pelo outro e a confiança na outra pessoa. Ora, uma figura de autoridade pode conduzir os sujeitos e coagi-las ou obrigá-los a produzir coisas impensadas, acabando por interferir decisivamente na conduta de quem fica subjugado. Desta forma, a autoridade pode ser concebida por um sujeito que detém força e poder e usa tais mecanismos para ludibriar as demais para que obedeçam ou sigam seus preceitos, não por uma liderança relacional, interdependente e reflexiva, mas por subordinação.

Saber ensinar na cultura digital e em meio aos processos de ensino e de aprendizagem causa receio ao professor em termos de autoridade diante das tecnologias. Desta forma, os estudantes que são nativos digitais ficam desmotivados com um ensino centralizado nos saberes apenas do professor (de uma pedagogia ultrapassada), aguardando inquietos pela utilização das novas tecnologias como parte do aprender em sala de aula. 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 pedagógica é questionada, na tentativa de fortalecer os processos de ensino e de aprendizagem para além do uso da máquina e das tecnologias apenas como um elemento contemplativo na sala de aula. A autoridade do professor num processo pedagógico centrado no aprender recíproco, não pode ignorar os saberes disponibilizados pelas tecnologias digitais, que viabilizam novas experiências sociais e o acesso ao mundo, através das tecnologias de inclusão humana.

## Considerações finais

Concluimos, com este estudo, que a autoridade pedagógica na cultura digital precisa ser livre de coações, ou seja, ser reconhecida na potencialidade da liberdade

cooperativa e como um campo compreendido numa relação de interdependência. Na cultura digital, a supressão da autoridade pedagógica acompanha fatalmente as condições da existência homogeneizada, conformada e submetida às normas técnicas de reprodução alienantes, cada vez mais distantes da possibilidade de reconhecer experiências autênticas e movidas pelo pertencimento e autoria coletiva. A relevância em democratizar o acesso à informação em sala de aula é uma premissa básica para uma formação flexível e de relação social, além de estar em sintonia com a pluralidade da cultura digital.

A educação mediatizada pelas tecnologias digitais e suas contradições sociais precisa estar aberta para repensar e (re)aprender como condição ao questionamento sobre os paradoxos da realidade, evitando assim o empobrecimento das práticas educativas por ações coercitivas e sem sentido, que se propagam por frágeis dispositivos de autoridade. Talvez a autoridade do professor deva encontrar o seu caminho na resistência à opacidade do ensino e ao silêncio em relação às tecnologias digitais como condição implícita a uma sociedade autônoma e autocrítica da cultura digital. Em vez de tomadas como práticas racionais e objetivas, as tecnologias digitais passam a ser repensadas nos processos de ensino como possibilidades de realizar experiências reflexivas, de resistência crítica (entre estudantes e professores) e de compreensão das multiculturas e diversidades, que são consideradas as bases pedagógicas e os alicerces para uma educação do futuro. O papel do professor no contexto da cultura digital é de provocar o conhecimento e despertar a capacidade (auto)crítica dos estudantes. Para tanto, o professor precisa reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes que podem ser questionados pela interação, além de explorar a cultura digital como artifício cognitivo de retomada da própria autoridade pedagógica à construção dos processos de ensinar e aprender com o cultivo do saber tecnológico. Portanto, a compreensão relacional e reflexiva das tecnologias em sala de aula é um meio para desafiar os processos de ensino e de aprendizagem ao pensar cooperativo e condição de possibilidade para o reconhecimento da autoridade pedagógica no campo da contradição viva da cultura digital.

## Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. (2009). **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. (1995). **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ARAÚJO, Jussara de Loiola. (2005). **Tecnologia na sala de aula: desafios do professor**

de matemática. **Anais... III EEMOP**. p. 1-10 Disponível em: [http://www.mat.ufmg.br/~jussara/artigos/Araujo%20\(2005\).pdf](http://www.mat.ufmg.br/~jussara/artigos/Araujo%20(2005).pdf). Acesso em: 26 mar. 2017.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. (2001). **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

DE MASI, Domenico. (2000). **O Ócio Criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. 3. ed. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sexante.

FREIRE, Paulo. (2005). **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GATTI, Luciano. (2009). Exercícios do Pensamento. **Novos estud. CEBRAP**. São Paulo, n. 85, p. 261-270. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002009000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002009000300012)> Acesso em: 26 jan. 2018.

HAN, Byung-Chul. (2017). **Sociedade do cansaço**. Trad. Ênio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

HORKHEIMER, Max. (1983). **Autoridade e família**. Lisboa: Apáginastantas.

LÉVY, Pierre. (1993). **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34.

LIBÂNEO, José Carlos. (1994). **Didática**. São Paulo: Editora Cortez.

LIBÂNEO, José Carlos. (1986). **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia Histórico – Crítico Social dos Conteúdos. São Paulo: Loiola.

LIMA, Nádia Laguárdia de. (2006). Educação e Ciberespaço: O Conhecimento na Era Virtual. **Pesquisas e Práticas psicossociais**, 1(2), p. 11-25. Disponível em <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/NadiaLaguardia.pdf> Acesso em: 27 mar. 2017.

MORIN, Edgar. (2007). **As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, EDIPUCRS.

MRECH, Leny Magalhães. (2006). Sobrevivendo no inferno: o que é ser aluno na periferia hoje. **Boletim da Escola Brasileira de Psicanálise**, XII, p. 51 – 59.

PENTEADO, Miriam Godoy. (1999). Novos Atores, Novos Cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, p. 297-313.

SAVIANI, Demerval. (2007). **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas:

Autores Associados.

SCHWEPPENHAEUSER, Gerhard. (2003). **Theodor W. Adorno zur Einfuehrung**. Hamburg: Justus Verlag.

SIBILIA, Paula. (2016). **O show do eu**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto.

THEUNISSEN, Michael. (1983). Negativität bei Adorno. In: FRIEDEBURG, L. V.; HABERMAS, J. (Hrsg.). **Adorno-Konferenz**. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

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

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. (2011). Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 213-228. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000500014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500014)> Acesso em: 25 mar. 2017.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. (2015). A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 58, p. 745 - 769. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/26187/18047>> Acesso em: 25 mar. 2017.

**Adilson Cristiano Habowski** é discente do curso de Teologia da Universidade La Salle, Canoas/RS. Bolsista FAPERGS – PROBIC. Integrante do grupo de pesquisa NETE/UNILASALLE/CNPq.

**Elaine Conte** é doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - UNILASALLE/Canoas. Líder do Núcleo de Pesquisas sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq.