

O CIBERESPAÇO E TABUS NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: MANIFESTAÇÕES SOBRE A SOBERBA INTELLECTUAL DOCENTE

CYBERSPACE AND TABOOS IN THE STUDENT TEACHER RELATIONSHIP: MANIFESTATIONS OF SUPERB INTELLECTUAL OF TEACHERS

Leonardo Ferreira Peixoto¹
Marsiel Pacífico²
Michele Varotto Machado³

RESUMO

As relações entre professores e alunos sempre foram marcadas por projeções sobre a figura do mestre. Reativamente, os professores no exercício de sua auto afirmação, acabam por adotar práticas que os distanciam de seus alunos. A evidência da realidade falseada vai se desvelando e as tensões imanentes desse jogo subjetivo produzem os tabus. Impedidos, pelo jogo de forças, de expor seus descontentamentos no ambiente escolar, os alunos acabavam ritualizando suas angústias por meio dos trotes ou, quando não, guardam para si suas frustrações. Com o advento do ciberespaço, sobretudo nos casos das redes sociais e dos portais de vídeos, os ambientes virtuais têm se mostrado um espaço de ampla utilização para dar voz a todo ressentimento do alunado. Neste artigo, destacaremos os tabus derivados da soberba intelectual e o modo como estes são manifestados em ambientes virtuais, buscando compreender os sentidos de suas expressões, ao mesmo tempo em que justificamos a compreensão da necessidade da valorização do ciberespaço enquanto campo que pode contribuir significativamente para a compreensão das relações no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ressentimento. Soberba Intelectual. Ciberespaço. Tabus.

ABSTRACT

The relations between teachers and students have always been marked by projections about the figure of the master. Reactively, teachers in the exercise of self-affirmation end up adopting practices that distract them from their students. Evidence of distorted reality unfolds, and the immanent tensions

1 Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, AM, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. E-mail: leopeixoto.uea@gmail.com

2 Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, AM, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: marsiellp@gmail.com

3 Universidade Estadual Paulista (UESP), São Paulo, SP, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: mi_varotto@yahoo.com.br

of this subjective play produce the taboos. Hindered by the game of forces to expose their discontent in the school environment, students ended up ritualizing their anguish through trotting, or when they did not, they kept their frustrations to themselves. With the advent of cyberspace, especially in the case of social networks and video portals, virtual environments have become a space of wide use to give voice to all resentment of the student. In this article, we will highlight the taboos derived from intellectual pride and the way they are manifested in virtual environments, seeking to understand the meanings of their expressions, while justifying the understanding of the need to value cyberspace as a field that can contribute significantly to understanding of relationships in the school environment.

Keywords: Resentment. Intellectual Superb. Cyberspace. Taboos.

RESSENTIMENTOS E TABUS: O CIBERESPAÇO COMO MEIO DE EXPRESSÃO

Quando visitamos todo o percurso histórico da educação escolar, podemos observar como os sentimentos afetivos e de aversão ao mestre quase se consubstanciam desde os primórdios do exercício docente. Os registros históricos da relação professor aluno, desde o antigo Egito até os dias atuais, são atravessados por máculas e ressentimentos que antigamente derivavam, sobretudo, dos castigos físicos, mas que hoje estão associados a processos de violência de caráter essencialmente simbólico. Reativamente, as expressões de tais sentimentos, sobretudo os aversivos, por parte dos alunos alternam historicamente entre momentos de expressão máxima por meio da violência física, ou momentos de manifestações simbólicas e ritualísticas, no qual as angústias são mediadas por representações e transferências. Todavia, com a evolução da cibercultura protagonizada pela popularização dos aparatos eletrônicos e do acesso a *internet*, os canais de expressão para os sentimentos aversivos se expandiram e os alunos encontram hoje no campo virtual um meio profícuo para o extravasamento das angústias e rancores, compartilhando tais sentimentos com demais usuários. A terceirização do espaço de expressão dos sentimentos ocorre, sobretudo, devido aos tabus que vão se constituindo no processo relacional entre professores e alunos e são sufocados por uma prática pedagógica autoritária que, de maneira direta ou indireta, impede a manifestação do alunado.

Os tabus em relação aos professores, na compreensão de Adorno, são as:

[...] representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. (1995, p. 98)

Desse modo, os tabus permeiam pré conceitos psicológicos e sociais na associação de determinadas características à imagem do professorado, processo que provém de uma cultura herdada que introjeta valores na psique de seus componentes, mas que também emana do concreto em determinada medida ao passo que as características vinculadas à imagem do professor são derivadas da apreensão que o alunado faz das práticas pedagógicas que se constituem historicamente por parte dos professores. Tais pré conceitos têm sua implicação na realidade, pois convertem-se em forças objetivas que interferem nas relações na sala de aula.

Além da construção histórica da imagem do mestre, motivações imediatas geram a inclinação do alunado para a criação de um estereótipo do professor marcado por máculas, ressentimentos e aversões. A exigência de poder ao professor encontra uma lacuna discrepante em relação à realidade objetiva, quer pela configuração social atual, quer pela constituição histórica da função social do mestre, que em países que emergiram tardiamente do feudalismo, sistema produtivo que não era muito afeito à ilustração do espírito, carregam ainda resquícios semiconscientes da imagem do mestre como serviçal. Exemplos como a ideia do exercício do magistério como profissão de fome ou a distinção de *status* social que existe entre o professor universitário e os professores de seres iniciais são corroborativos a hipótese que agrega a realidade vigente com a construção histórica como elementos fundamentais na construção dos tabus.

O desprestígio social da profissão docente e a baixa remuneração não são máculas somente em suas objetivações primárias: da configuração social do exercício do magistério desdobra-se um estereótipo que é gradativamente introjetado pelos mestres, que acabam, por fim, encarnando tal papel que implica em um espírito subalterno, desmotivado e até mesmo desonroso de sua profissionalidade. Desse modo, os professores projetam no exercício

de sua profissão a culpa pelos males do espírito que lhes afligem, mesmo sendo eles mesmos agentes do processo de incorporação. As consequências de tal processo, comumente, dão origem as práticas sadopedagógicas, nas quais os professores, munidos de um poder que lhes é outorgado socialmente, acirram as fronteiras nas relações de poder, desprezando e humilhando seus discípulos como forma de extravasar suas angústias. As práticas sádicas, geralmente carregam uma marca comum de autoafirmação. Os mestres visam reafirmar constantemente por meio do sadismo que eles dominam o conhecimento, que são capazes profissionalmente e que na sala de aula são as autoridades supremas, únicos portadores da verdade. A necessidade latente e constante de autoafirmação é sintomática de uma classe profissional que traz em seu escopo uma complexa rede de sentimentos e projeções que a marcam ambivalentemente: enquanto carregam ideologicamente a missão de fornecer as bases para uma reconstrução social, são profissionais desprezados socialmente, portadores de um poder em progressivo descrédito e tem a sua produtividade nulificada pela razão instrumental que valoriza somente o material e o imediato.

Assim, podemos concluir que as práticas sadopedagógicas são duplamente danosas: ao mesmo tempo em que acirram e propiciam a criação de novos tabus, são uma confirmação por parte dos professores que estes, mesmo não expressando de forma direta e fluída, concordam com toda a negatividade e desprestígio relativos a sua profissão que são transmitidas e reproduzidas pela lógica instrumental e que ecoa no inconsciente coletivo, visto que a necessidade de uma imposição forçada demonstra a não naturalidade da autoridade do professor.

Como se pôde identificar ao longo da história da educação os tabus não são um fenômeno moderno e, ao longo dos tempos, os ressentimentos em relação ao professor foram expressos de diferentes formas. A voz do ressentido, que sente a necessidade imanente de externalizar suas mágoas, é costumeiramente calada pela relação de poder existente entre o aluno e o professor, pautada na falta de diálogo, sendo que o aluno, em grande parte dos casos, só expressará seu ressentimento ao reproduzir os atos que o levaram a tal desgosto em outro companheiro ou em um aluno mais novo, fazendo com que a expressão do ressentimento seja o próprio ato da réplica caricata das práticas pedagógicas que geram tal situação. Porém, atualmente

um novo campo para a expressão dos alunos se faz presente: o espaço virtual, sobretudo as redes sociais, que desde o antigo *Orkut* até o atual *Facebook*, são meios que apresentam em larga escala manifestações acerca dos problemas derivados das relações entre professor e aluno que, em sala de aula, tornam-se tabus.

Atualmente a utilização do ciberespaço se mostra notavelmente mais difundida, sendo que seu uso é muito comum, sobretudo entre os mais jovens; ademais o contato com o mundo virtual se dá de forma paulatinamente mais prematura. Neste contexto, a vida real e a vida virtual se confundem de forma quase indissociável potencializando as ferramentas de interação pessoal, principalmente no caso das redes sociais. A familiaridade dos internautas com estes espaços virtuais configura um cenário extremamente atraente para que os navegantes exponham seus sentimentos mais particulares e, dentre estas manifestações, nos interessa as exposições dos alunos em relação aos professores. Outrossim é preciso que tenhamos atenção as replicações virtuais dos tabus, a medida que: “Os processos técnicos modernos não somente concentraram o contexto de nossas interações em um ambiente virtual, mas também a reconfiguraram a partir de diretrizes específicas do ambiente citado” (PACÍFICO, 2017, p. 25).

A compreensão das dimensões dos tabus, que são ampliados modernamente, nos permitem maiores chances de compreensão do que se passa nas escolas, onde a relação professor aluno se deteriora a partir de múltiplos fatores e meios, que vão de jogos tácitos até aos episódios cada vez mais comuns de agressões físicas entre alunos e professores. Em muitos dos casos de violência é comum que um segundo aluno faça o registro em vídeo da ação, cena que será compartilhada e replicada incontrolavelmente no espaço virtual, resultando em:

Um show bárbaro, em seu sentido mais inescrupuloso, pois se confunde com facilidade ímpar a expressão com a exibição e os *choques* audiovisuais cada vez mais *chocantes* – sem redundância -, pois que cada vez mais violentos apenas refletem a empáfia regressiva de uma catarse que ganha um espaço agora muito mais grandioso, em que as palavras escritas, os textos que muitos nem sequer liam, ganham cenário, elenco

e som. Já não é mais preciso explicar ao internauta de plantão que o professor ofendeu severamente um aluno, pode-se mostrar a ofensa, muito audível. (LOPES, 2014, p. 16)

Assim sendo, atos de vandalismo e violência escolar deixam de ser enxergadas como um fenômeno psicossocial que aponta para raízes profundas de uma desgastada relação entre mestres e alunos, para serem enxergadas como espetáculo midiático e capturado pelos aparatos no ciberespaço, seja na narrativa da experiência nas redes sociais ou nos casos de violência filmados e compartilhados pelos alunos. Infelizmente, a prática do registro em vídeo de episódios assim tem sido cotidianamente transmitidos pelos meios de comunicação que apresentam tal fenômeno como *show*, recrudescendo nossa sensibilidade frente a um problema que contém características de barbárie.

Entre a realidade objetiva e a realidade aparente, a violência se constitui enquanto força motriz da intencionalidade das práticas educacionais em muitas escolas contemporâneas, e os desdobramentos deste processo são extremamente prejudiciais à relação entre mestres e alunos. O professor, enquanto aquele que é incumbido de executar o processo de docilização, nega para si e para o coletivo tal incumbência, pois de alguma forma a imagem messiânica e o idealismo ainda são constituintes da imago do mestre; assumindo tal papel tão duto, a violência passa a ser sabidamente negada pela aurificação construída ao redor da imagem do mestre. Tal qual, como em todos os tabus, marcam negativamente a imagem do mestre a discrepância entre o ideologicamente disseminado e a realidade que se objetiva no cotidiano escolar, contradição que se manifesta nos ressentimentos indiscutivelmente sentidos à flor da pele pelo alunado.

O obscurantismo a qual o aluno é remetido pela empáfia do mestre, pode também ser o motivo da coletivização dos ressentidos nos espaços virtuais. O caráter da punição psicológica ganha forças justamente ao destacar negativamente um aluno dos demais; o aluno desejoso em não ser punido galga, em última instância, coletivizar-se novamente, pois no momento em que este é humilhado, passa a deixar de ser mais um aluno para ser o modelo negativo das estereotípias cunhadas pelo mestre. Este sentimento de isolamento, adjudicado

ao caráter retroativo do ressentimento que ecoa no espírito do aluno incessantemente, impedindo-o de novamente unir-se a multidão, não permite que o ato de coletivização seja selado na sala de aula, pois seus colegas de classe foram testemunhas oculares de sua desgraça moral; assim, o sítio virtual é um espaço ideal para saciar o desejo de coletivização, visto que o aluno ressentido projeta se unir a outros que passaram pela mesma situação, projetando-se, por fim, no próximo. Além do mais, a distância física dos alunos que se conglomeram no espaço virtual asila subjetivamente o constrangimento decorrente do trauma vivido.

Em tempos em que a violência simbólica já superou o arcaico sadismo pedagógico baseado em varas e chicotes, os ressentimentos derivados da ainda tênue relação entre mestres e alunos não encontra margens tão demarcatórias para se exprimirem publicamente enquanto rancor, visto que os castigos utilizados pelos mestres são de ordem psicológica, como as humilhações. Mesmo o aluno que se submete ao castigo decorrente de seu próprio erro, embora mostre ciência de suas deficiências e das consequências das mesmas, não está imune à fomentação em seu íntimo do desejo de vingar o ato de violência. Assim, mesmo internalizado, o ressentimento é um sentimento presente nas relações escolares e, como tal, deve ser compreendido e direcionado para o benefício do processo educativo.

O ato antecessor ao ressentimento é um ato não revidado, no qual um sujeito impele uma agressão de caráter físico e/ou psicológico contra outro, sem que este possa ter revidado. O ressentir deriva do sentimento da necessidade do revide que tem sua concretização não possível. O que o ressentimento marca é a incapacidade do novo, do começo.

O sentimento central do ressentimento é a impotência que, uma vez aguçada, macula a relação com o outro incessantemente, pois o agredido fica atado ao passado, por vezes maquinando sua vingança adiada que nunca vem e, ao mesmo tempo, enxerga o outro à luz de sua agressão, criando uma imagem deturpada do agressor. O ressentido, segundo Nietzsche em sua obra *Genealogia da Moral*, vive de *prudência* e de *consciência* (NIETZSCHE, 1998), pois articula todo o presente em vista de um revide adiado que caracteriza o ressentido como sujeito passivo, sendo que seu passado determina seu futuro. Se o ressentimento tem seu viés passivo também possui seu lado reativo, visto que cria para o ressentido novos valores, refazendo a

imagem sobre o agressor, que passa a ser interpretado pela imagem da agressão. Enquanto o caráter passivo aguarda o momento certo para revidar, o caráter ativo do ressentimento gera uma inversão de valores entre agressor e agredido, que enaltece o agredido e rebaixa o agressor, mecanismo que Nietzsche caracterizou como uma vingança imaginária.

O ressentimento só mantém seu significado se a ordem hierárquica que lhe marcava permanecer como fundo para o ato de agressão. O desejo de vingança derivado do ressentimento iguala, de certa maneira, mesmo somente no mundo virtual criado pelo ressentido, as diferenças de poder que existem no mundo real; mas como o mundo real não se dobra as idiossincrasias do desejoso, o desejo ganha forças como uma compulsão que se contrapõe a ordem vigente e a moral que lhe permeia. Paralelamente a tal desejo, ocorre a afirmação narcísica do vitimado, que gera para si a compreensão que seus sentimentos devem ser reconhecidos mas, ambivalentemente, a possibilidade de onipotência da vingança virtual também gera o aferrenhamento do sujeito à condição de vítima.

O jogo de cena é um elemento importante do processo de ressentimento entre mestres e alunos. Impelido a sentir seu ressentimento pela não possibilidade de expressão gerada pelas grades da relação com o mestre, o aluno age sem demonstrar seu desejo de vingança, mas maquina a todo o momento consigo sua vingança adiada, galgada no pretérito imperfeito, no qual o aluno ruminava aquilo que ele poderia ter feito quando em verdade não fez; é o flerte com a execução virtual de sua vingança que gera o prazer de natureza sadomasoquista, prazer que culmina no vício da ruminação da vingança adiada, movimento que impede o aluno de superar ou até mesmo esquecer a dor vivida.

A falseabilidade do jogo de cena é tão explícita quanto o mal-estar gerado por esta situação. Embora não podendo admitir é notório como os alunos sabem intimamente do esforço do mestre em transmitir uma imagem de si que não corresponde à verdade, e tal postura é comumente ironizada pelos alunos nos ambientes virtuais.

Em tempos nos quais os educandos são incentivados a reprimir seus sentimentos e qualquer manifestação pública destes, as redes sociais despontam como uma válvula de escape para todo o rancor ruminado neste processo de castração do espírito; a pressão externa em prol da repressão das angústias exerce-se com tamanha

violência que a contra pressão que encontra uma possibilidade de concretização nos sítios virtuais torna-se um ato de prazer extremado. Tal exposição virtual ganha ainda mais efusividade quando estes sentimentos não encontram vias de expressão dentro do espaço no qual os mesmos são originados, como é comumente o caso do ressentimento derivado da diferenciação posta pelo professor que se utiliza do seu conhecimento para menosprezar os alunos: tais casos são denominados *soberba intelectual*.

SOBERBA INTELECTUAL

Nas redes sociais é comum encontrar milhares de alunos que ensaiam seu ódio contra os mestres que se postam de maneira superior e enfatizam tal posição a todo instante. Concomitantemente, outros alunos que efetivaram um tipo de violência contra os mestres expõem como um troféu sua narrativa regrada aos prazeres sádicos da vingança. Sombriamente tais alunos, que rompem com as impossibilidades da concretização da vingança, tão desejosa aos demais, são reverenciados pelo seu heroísmo no ciberespaço. Tais constatações evidenciam que em muitos casos de violência a culminação do ressentimento que eclode na vingança contra o mestre poderia ser canalizada para um diálogo que expusesse as fraquezas da relação entre alunos e professores, visto que é notório o fato de que os atos concretos são a instância derradeira de um longo processo de rinação de remorsos e angústias.

Dentre as exposições virtuais das máculas na relação professor aluno, alguns comportamentos reiterados são indicativos das entranhas desta relação. É comum nos relatos virtuais a manifestação de alunos que registram o nome do professor que o humilhou. Não há nenhuma menção ou sequer descrição de fatos, ainda que superficiais, dos males causados; mas, espaços criados com a finalidade de expor o nome do docente pareceram tão inerentes ao cultivo do ódio que onde havia lugar para o encontro de alunos ressentidos tal prática estava presente. Estes espaços virtuais costumavam ter postagens que não ultrapassavam uma linha, era apenas um nome, quando muito, a disciplina que o docente era responsável. Mas, mesmo perante a tal simplicidade de relatos, atualizações diárias emergiam com incessantes recados de novos vitimados pela soberba dos mestres. A vontade íntima de demarcar

o agressor enquanto tal caracteriza-se no *chamar pelo nome* como um movimento duplo que protesta e aproxima, agride na denúncia ao mesmo tempo em que encaminha na normalização de uma relação que é problemática pelo seu desnivelamento entre o mestre, que se põe acima, e o aluno, que se torna rebaixado.

A possibilidade da quebra dos tabus instaurados pela soberba em um rugir de nome simboliza também a possibilidade de ruptura com uma lógica de poder absolutizado pelo mestre. O ato de chamar pelo nome então mostra-se carregado da ambivalência de despojar a sobrançaria professoral, pois ao mesmo tempo em que é um ato social de aproximação e intimidade, ao reaproximar professor e aluno, rompe com as constituídas formas de dominação simbólica caracterizando-se então, também, como um ato de agressão ao agressor, o revide simbólico daquele que em um mundo paralelo pode desafiar o abismo intrincado pelas máculas vividas entre professor-aluno, que derivam da onipotência imposta. Na reincorporação do impronunciável nome do Deus bíblico do antigo testamento, os professores buscam se afirmar narcisicamente enquanto entidades superiores, deixando sobrepor perante a marca primaz de sua identidade, ou seja, seu nome, os títulos concernentes de seus estudos. O ato de pronunciar o nome do mestre é, ainda, um romper com uma hierarquia autoritariamente constituída no qual muitos destes mesmos alunos lamentam como seus professores impõe modos de tratamentos que não são calcados no respeito, mas sim na reafirmação constante das diferenças de classe entre ele, professor, e os demais alunos. A exigência comum de ser chamado de professor doutor é um aviso que exprime a negativa do mestre, que ecoa a todos os alunos que cogitem qualquer tipo de aproximação com o mestre.

A necessidade desta contra agressão, que astutamente fundamenta-se em um ato de aproximação, necessita em seu ritual da aproximação pessoal do aluno ressentido com seu mestre. O limbo que o aluno é por vezes submetido, que beira a invisibilidade e a insignificância, determina que tal ato só seja concretizado enquanto uma ação de rebeldia se este vier assinalado o ato de com a marca mais pessoal do aluno, ou seja, seu próprio nome, que por vezes é mal sabido pelo mestre.

A educação de caráter positivista, que ignora as vontades e experiências precedentes dos alunos em relação à escola, impõe-se como castigo de ordem psicológica, visto a associação imediata

entre o afeto do mestre e a produtividade do aluno. Deixar seu nome exposto, além de um ato de agressão/aproximação, é, também, para o aprendiz ressentido um modo imo de tentar romper com o anonimato que lhe é imposto. Devemos lembrar que, embora quaisquer aversões que o professor possa despertar, sua posição estabelece também em seus alunos os sentimentos de admiração e afetividade, configurando um intrincado quadro de ambivalências. Desse modo, tornar o aluno um objeto insignificante em sala gerará o ressentimento, justamente pelo desejo de ser notado por alguém que intimamente é prezado. Se o aluno não expusesse seu rancor nominalmente, sua vingança não estaria plenamente realizada, pois, em seu âmago, além do rancor, o aluno deseja ter seus sentimentos percebidos pelo seu mestre, como se intimamente o aluno desejasse, de certo modo, que seu professor visse suas manifestações virtuais.

Devemos considerar, ainda no que compete aos desdobramentos da soberba dos mestres, que os contrastes em relação aos alunos passam a ser potencializados de forma negativa, pois a projeção criada no ato de elevação é responsável por gerar uma figura duplamente díspar da realidade vivenciada pelos alunos: se por um lado os alunos sentem-se indignos de seu mestre devido as suas incompletudes, notam, ao gradativo romper do ideal projetado, que o professor não corresponde as idealizações que fora alvo. Deste modo, ao afastar-se duplamente de seus alunos, cessa-se toda e qualquer possibilidade de verbalização franca dos sentimentos, pois, concomitante à soberba, está a arrogância daquele que julga não precisar de correções.

Ao edificar sua identidade sobre a imagem da perfeição, e, ao mesmo tempo, colocar seus discípulos em oposição a sua onipotência, o mestre passa a delimitar o espaço escolar para personagens compatíveis somente à lógica binominal, no qual cabem o puro e os impuros, o sábio e os ignorantes, visto que, de antemão, ao docente compete ocupar sempre o cargo superior. A configuração desta situação de antagonismo por si só não é suficientemente forte para impelir tamanho remorso nos educandos; o que desperta a ira com mais vivacidade são as regras desiguais do confronto posto: enquanto ao mestre é cabível e, infelizmente usual, galgar seu pedestal sob o sustentáculo de seus conhecimentos, não é permitido ao aluno questionar a veracidade de tal elevação, fator que impele os mesmos a compactuarem com o jogo de cena. Tal jogo provém,

então, não de um desinteresse do aluno com o estado degradante de sua relação com o professor, ou de qualquer indolência ou descaso, mas sim, exprime-se de um tipo de relação que se impõe sobre o elo estruturalmente mais fraco do sistema educacional, o aluno, que é levado a compactuar com tal situação. Os resquícios sombrios de séculos de uma relação vertical parecem residir ainda no espírito professoral; um sistema educativo que denomina seus educandos como seres sem conhecimento, como demonstra a palavra *aluno*, tem como consequência imediata o separatismo de classes, que ambivalentemente se complementam e se antagonizam por expressarem-se nos polos extremos do saber.

Tendo em vista a não possibilidade do acesso ao debate e a institucionalização hierárquica do mestre como superior na sala de aula, as formas de ruptura com tal lógica só podem partir do aluno por meio da contra posição exprimida por um ato de violência recíproca, que, cada vez mais, ultrapassa a barreira do duelo simbólico para manifestar-se como violência física, comumente registrada e compartilhada em ambientes virtuais.

A onipotência, sustentada pela imposição do mestre, resulta em um processo centralizador do ato educativo. Ao situar-se enquanto protagonista da sala de aula, o mestre torna-se "o fim" da educação nos dois sentidos que cabem a esta expressão: torna-se o fim enquanto o objetivo final do processo educativo e, por consequência, anula as forças da educação enquanto formadora dos alunos, pondo fim a seu objetivo verdadeiro. Além dos males citados, a centralização do mestre no papel do ensino gerado pela soberba impossibilita a participação do alunado na construção deste projeto, devido a não criação de espaços para o diálogo entre os membros do corpo escolar. Este silêncio imposto, que em seu objetivo primário seria um elemento de afirmação da condição maior do mestre, torna-se alvo de si, ao gerar na verdade, aversão aquilo à que não se pode tocar.

A imposição hierárquica do mestre se mostra, infelizmente, com relativa constância na relação professor aluno. Tal imposição ocorre por meio da afirmação simbólica das diferenças que caracterizam os agentes que compõe o complexo cenário educacional; dentre tais diferenças, a soberba intelectual daquele que contém maior conhecimento científico acumulado, se mostra como uma forma sarcástica de imposição subjetiva do mestre, que, no duplo movimento, se dá sua reafirmação na posição de soberano e, ao mesmo tempo, o

exercício narcísico de corresponder aos ideais de ego que os alunos comumente projetam sobre si. Assim, o mestre passa a incorporar uma postura de altivez, processo que culmina no fracasso de suas relações, pois, ao invés de efetivamente corresponder as projeções positivas da qual é prótese, o professor cria uma relação danosa ao processo formativo no qual constrói um distanciamento municiado pelo ressentimento patológico de seu alunado.

O potencial sarcástico imanente à intrincada relação entre mestres e discípulos ganha forças na atual configuração social, que contrafaz as formas de poder, dificultando uma oposição imediata, mas que não impede que tal sarcasmo macule o espírito do alunado e gere os ressentimentos que materializam os tabus.

A soberba pedagógica, destilada pelo detentor do conhecimento, mostrou-se uma arma extremamente danosa aos fins nobres da educação, que deveriam dar subsídios para o desenvolvimento autônomo dos sujeitos. Tal fatuidade é comumente originária do exercício narcísico do mestre em reafirmar as projeções que fora alvo à priori, mas que a realidade incumbiu-se de desvelar. Assim, na tentativa de sustentação do mito, o mestre incorpora a personagem supra-humana. Tal tentativa, ao invés da esperada reafirmação dos laços afetivos que ligam os alunos ao mestre, gera um distanciamento e um antagonismo nocivo ao processo educacional formativo. Todavia, a realidade desta relação não é imune as falácias tecidas pelo mestre e a máscara projetada pelo educando e assumida pelo mestre, fragmenta-se frente à luz dos fatos. Tal percepção é um processo normal e, se no movimento seguinte, o mestre admitisse frente a seus alunos suas fraquezas e incapacidades, tal qual qualquer humano, o desvelar deste jogo psíquico dar-se-ia de forma a não criar rugas entre os agentes do campo educacional. Os males não derivam da projeção e da conseqüente quebra de ideal, mas sim, da negação da verdade, no aferrar-se do mestre ao modelo projetado.

CONCLUSÕES

O sarcasmo retrucado pelos alunos no ambiente virtual demonstra uma tendência de nossos tempos, nos quais os mecanismos de projeção concernentes ao professor mostram-se como produto findo deste doloroso processo sádico, que engendra silêncio e rancor. Em outros tempos, tal ressentimento usufruía de vias futuras de

manifestação, como os trotes universitários, por exemplo, que expõe de forma caricata os males causados aos alunos pelos professores. Hoje, com o advento da revolução microeletrônica, o espaço virtual tem o potencial de uma represalha imediata, no qual os alunos debatem e expressam os tabus gerados na relação com os mestres. O espírito tão desejoso de expor seu rancor mostra um sentimento ambivalente daquele que quer revidar o rancor acumulado, mas, ao mesmo tempo, pleiteia uma reconciliação que só se dará quando o mestre assumir sua condição de igualmente humano frente a seus discípulos.

Assim, as vias virtuais mostram-se como um campo profícuo de manifestação do rancor sentido pelos alunos vítimas do sarcasmo professoral. Nas redes sociais notam-se a crescente prática de zombarias referentes aos mestres, da expressão dos ressentimentos que não encontram na sala de aula meios de expressar-se. Tais expressões comuns em espaços escritos, também tem, recentemente, alcançado os portais de vídeo, como o *Youtube*:

A publicação de vídeos por parte de estudantes – e sob seu ponto de vista – envolvendo professores e alunos no *Youtube* e sua alta repercussão na rede demonstram, em primeira instância, uma exacerbação dessa necessidade de expressão. Os jovens fazem uso da *internet* e de suas ferramentas para, sob seu prisma, mostrar a seus mestres que não há diálogo em sala de aula, criticando a soberba intelectual, a inacessibilidade docente e, sobretudo, o sadismo pedagógico. (LOPES, 2014, p. 18).

O espaço virtual é ainda a possibilidade de uma relativa superação de uma das características mais marcantes do ressentimento: a oportunidade de agredir ao mestre resgata a vingança do futuro ao presente, que passa a ser efetivada no ciberespaço.

Para concluir, se faz necessário compreender as amarras sociais que o modelo social impõe à escola; como fora mostrado até aqui, diversos sentimentos primários nos tabus derivam da intencionalidade pedagógica da educação que responde ao modelo e objetivos da sociedade capitalista, e os seus simulacros que ecoam ideologicamente ainda com muito vigor, mesmo estando em

contraposição à realidade objetiva. Deste modo, o acirramento dos tabus é um indicativo elementar que aponta o fracasso da escola em suas aspirações mais humanitárias. Desta forma, as possibilidades de resistência, que a escola pode imprimir frente ao modelo social, tornam-se deveras limitadas quando as suas relações mais primárias, como ocorre entre professores e alunos, estão atravessadas por tensões e emoções que danificam o processo formativo. Por isso, o ciberespaço é um campo que os pesquisadores e professores devem ter sempre no horizonte de sua reflexão crítica, pois suas características únicas permitem enxergarmos as raízes profundas e silenciadas da relação professor aluno.

Na busca da proposição de ruptura com a lógica de dominação da Indústria Cultural, a escola precisa urgentemente investir contra a barbárie no processo dialético de emancipação dos indivíduos.

Por vezes, a associação imediata das redes sociais ou de portais de vídeo como espaços de lazer e distração, nos impede de enxergarmos um grande potencial para repensarmos criticamente nossas relações, sobretudo na escola, na busca da construção de um espaço coletivo mais humano e acolhedor. Para tal objetivo, se faz necessário extinguir os tabus, por meio de sua aceitação e reflexão coletiva, tanto quanto é necessário varrer da escola os resquícios históricos da imago do carrasco. Assim, o ciberespaço deve ser compreendido como um importante espaço de expressão, no qual podemos aferir de que modo os silêncios produzidos na escola necessitam de diálogo e buscam qualquer espaço para extravasar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tabus a respeito do professor. In *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, W. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Tradutores: Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1992.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*, tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo: editora da UNESP, 1999.

COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna*, tradução de Joaquim Ferreira Gomes, Portugal, Lisboa: editora da Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, tradução de Raquel Ramalheite, Petrópolis: Vozes, 2001.

O ciberespaço... - Leonardo Peixoto, Marsiel Pacífico e Michele Machado

FREUD, A. *O ego e os mecanismos de defesa*, tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1986.

GOMES, L. R. Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 39, p. 286-296, 2010.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T.W. (1944/1985) *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LOPES, A. H. R. G. P. *O olhar do aluno mediado pelas tecnologias digitais: o youtube e a (re)definição da relação pedagógica*. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2014.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

PACÍFICO, M. *O espetáculo de si como tônica da vida no contexto da sociedade excitada*. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2017.

TÜRCKE, C. *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. Tradutores: Antonio A.S. Zuin, Fabio A. Durão, Francisco F. Fontanella, Mario Frungillo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

ZUIN, A. A. S. *O trote na universidade: passagens de um rito de iniciação*, São Paulo: editora Cortez, 2002.

Submetido em Setembro 2018

Aceito em Novembro 2018

Publicado em Fevereiro 2019