

Pedagogia e dispositivos móveis: entre Polegarzinhas e Prossumidores

Ednei de Genaro

Doutor em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: ednei.genaro@yahoo.com.br

Nadir da Silveira Souza Rocha

Licenciada e mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

E-mail: nadir.silveira@hotmail.com

Resumo: Este artigo busca refletir sobre as formas de pensar e posicionar-se diante das transformações nas instituições escolares com a inserção dos dispositivos móveis. Estabelecemos uma leitura crítica das obras de Paula Sibilia, *Redes ou paredes*, e de Michel Serres, *Polegarzinha*, conjecturando, sobretudo, a respeito do uso desses dispositivos, conectados à internet e inseridos em sala de aula, na problemática da comunicação pedagógica entre aluno, professor e mídias. Pensar a pedagogia e os dispositivos móveis com base em tais autores nos permite uma dupla perspectiva, indagativa e recursiva. A partir de um debate premente, estabelecemos considerações, análises e hipóteses.

Palavras-chave: pedagogia; dispositivos móveis; instituições escolares; Paula Sibilia; Michel Serres.

Abstract: This article seeks to think about the ways of thinking and positioning oneself before the changes in educational institutions with the integration of mobile devices. We have established a critical reading of the works of Paula Sibilia, *Redes ou paredes* [Networks or Walls], and Michel Serres, *Thumbelina*, especially reflecting about the influence of these devices, connected to the internet and inserted into the classroom, on the pedagogical communication issues between students, teachers, and media. Think about pedagogy and mobile devices based on such authors allows us a double perspective, speculative and recursive. From an urgent debate, we establish considerations, analyses, and hypotheses.

Keywords: pedagogy; mobile devices; school institutions; Paula Sibilia; Michel Serres.

Recebido: 21/02/2018

Aprovado: 24/08/2018

1. INTRODUÇÃO

Pensar a educação e, mais especificamente, a pedagogia numa época em que as tecnologias digitais estão no auge, desenvolvendo-se e expandindo-se a ponto de se fazerem presentes em todos os ambientes, inclusive nos espaços e durante os processos de ensino, torna-se algo delicado, inquietante e merecedor de uma atenção muito especial. O indivíduo que frequenta a instituição escolar – lugar, por excelência, da temporalidade disposta ao diálogo e ao acesso às informações e à experimentação de conhecimentos – é hoje o mesmo indivíduo que, em qualquer lugar que disponha de internet, tem a possibilidade de acessar tais informações e experiências a partir de dispositivos tecnológicos móveis¹. Como é propalado, esses dispositivos oferecem, aos que podem acessá-los, o mundo inteiro diante de seus olhos, em frações de segundos, em espaços quaisquer.

Diante da hipótese de que o ambiente da instituição escolar deixou de ser exclusivo ou essencial para o acesso às informações e para as experiências de conhecimento, trazer uma reflexão, acompanhando os posicionamentos de duas obras significativas sobre o tema, *Redes ou paredes: a escola em tempo de dispersão*² e *A Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*³, possibilita-nos, primeiramente, um exercício de caracterização precisa de um debate premente e, por conseguinte, de estabelecimento de considerações, análises e hipóteses. Ora, o tema “pedagogia e tecnologias móveis” põe em debate a natureza e a função da instituição escolar, fazendo-nos refletir, especialmente, sobre as mudanças pedagógicas na atuação dos profissionais e alunos envolvidos.

A literatura a respeito desse tema indica três possíveis “culpados”: (1) a própria pedagogia – os acadêmicos –, que teria, na alta modernidade, uma trajetória de denegação das transformações sociais e tecnológicas, confirmando seu anacronismo e crise; (2) a posição dos novos sujeitos – os alunos –, que não saberiam ou mesmo dissentiriam dos hábitos virtuosos consagrados para a temporalidade da instituição escolar; e (3) a dimensão e a conjuntura dos dispositivos digitais – as tecnologias –, sobretudo os móveis, que estariam cooptados pela lógica da sociedade de controle, garantindo o rebaixamento das subjetividades aos hábitos de vida da produção e do consumo capitalísticos.

Este artigo buscará evitar, contudo, um teatro escatológico de “culpados”. O litígio é histórico e demanda, sobretudo, uma compreensão do ambiente em que os ditos “culpados” se manifestam. De onde teria saído e aonde teria chegado a instituição escolar?

A instituição escolar moderna veio atender, em sua origem, no século XVIII, uma necessidade de época: instruir, moralizar e, principalmente, disciplinar o sujeito – “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura”⁴ –, transformando-o em um cidadão autônomo e apto para o convívio moral e cívico na nova sociedade “livre” burguesa (com o fim da sociedade de corte).

O sujeito “aluno” atual, vivendo a era de conexão, é cada vez mais antagonico ao processo de disciplinar, instruir e moralizar nos termos da “Paideia

1. Tablet, smartphone, laptop, netbook, entre outros portáteis que promovem acesso ubíquo à internet.

2. SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

3. SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Tradução de Jorge Bastos. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

4. KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Foantarella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. p. 16.

moderna”, lapidarmente pregada por Kant⁵. Tal sujeito se localizaria no seio de uma nova forma de viver e pensar, não se ajustando aos anacronismos da instituição escolar. A figura do professor, enquanto fonte da informação e do saber, não teria mais a mesma proeminência perante a oferta ilimitada dos espaços virtuais, pois o que se presencia propriamente hoje são as *mídias*, onipresentes e irrevogáveis, transitando nos espaços das estruturas e dos mecanismos de ordenamento dos indivíduos (instituições).

Qual seria então o novo diálogo possível entre alunos, professores e mídias? A questão é imbricada, carecendo de reflexões. O ambiente é de gestação de novos códigos, cognições e expressões de vida – e isto, também, não ocorre sem a gestação de subjetividades por novos tipos de volição capitalista.

Para os nossos propósitos, uma premissa humanista e crítica continua certa: como reafirmar e reconstruir os privilegiados espaços e tempos públicos de acesso às informações e de experimentação de conhecimentos, as instituições escolares?

No final do século XVIII, Kant propôs que o objetivo da escola moderna seria “educar o sujeito”, ou seja, firmar ensinamentos privados e uni-los aos públicos de maneira a “solidificar a moral”⁶ da criança, ensinando-a a se importar consigo mesma e com o próximo.

Nas últimas décadas do século XX, estando a escola já instituída e supostamente atendendo à Paideia moderna kantiana, eis que Foucault⁷ perpetra talvez a crítica mais significativa sobre o tema, ajuizando a respeito do preço que pagávamos pelas aspirações e práticas dos modernos. Em sua visão, a escola ter-se-ia transformado, na verdade, em um meio para domesticar e controlar severamente os sujeitos; um meio de atender a uma racionalidade que investe em suas penúrias de docilidade e produtividade. Desse modo, Foucault estabelece uma forte *suspeita* sobre os reais desígnios das instituições escolares.

Este artigo prossegue com a trama introdutória acima, trazendo, com isso, os termos centrais de um debate sobre a trajetória da instituição escolar, para então apreciarmos os efeitos das mudanças hoje, conforme analisadas por Sibilia e Serres – autores postos em reflexões avaliativas e em debate.

2. IMMANUEL KANT

Pensando na formação do indivíduo na modernidade, Kant propõe um modelo de ensino que se aplica desde o núcleo familiar e acompanha o desenvolvimento do ser humano, “o único indivíduo que necessita ser disciplinado e instruído”⁸. A partir disso, surge, em especial, a demanda pelo “bom educador”: o letrado, transmissor da cultura iluminista, sujeito que servirá de exemplo ao púbere durante seu processo educacional, centrado na transmissão do conhecimento de uma geração para outra.

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação, ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outro

5. Ibidem.

6. “Não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins” (Ibidem, p. 26).

7. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

8. KANT, op. cit., p. 11.

homem, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos⁹.

Kant defende uma educação que reprima os “impulsos negativos” e direcione o *pequeno* indivíduo (menoridade) por caminhos que o levem a ser um *grande* indivíduo de honra (maioridade). Reprimir os impulsos denota evitar as birras¹⁰ dos *pequenos* e ensinar que há maneiras educadas de alcançar seus objetivos, a partir de permanentes “bons exemplos”.

A formação da criança iniciar-se-ia em casa e continuaria na instituição escolar, firmando as *disciplinas* inicialmente inculcadas nos *pequenos*: “postura e obediência”, notadamente. Tal formação levaria, por essência, ao aprimoramento do sujeito, distanciando-o da animalidade. As próximas gerações seriam assim sempre mais aperfeiçoadas.

Os pais, os quais já receberam uma certa educação, são exemplos pelos quais os filhos se regulam. Mas, se estes devem tornar-se melhores, a pedagogia deve tornar-se um estudo; de outro modo, nada se poderia dela esperar e a educação seria confiada a pessoas não educadas corretamente. É preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange à arte da educação; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que outra anterior tivesse edificado¹¹.

Sem a devida disciplina e instrução, o indivíduo será incapaz de avançar nos modos corretos de pensar e agir da época, podendo mesmo regredir se aquelas não forem bem aplicadas. As instituições modernas não podem *governar* um “homem rude”, o que aumenta a necessidade primeira de “educar para conduzir”.

Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo. Os germes que são depositados no homem devem ser desenvolvidos sempre mais. Na verdade, não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas. Não há germes, senão para o bem¹².

Esse modelo pedagógico proposto por Kant aspira a afiançar ao indivíduo os imperativos para a vida em civilidade moderna, conduzida pelas virtudes de ser disciplinado, culto, habilidoso, prudente e moralizado. Para que haja o alcance dessas virtudes, a educação não pode ser mecânica, mas precisa ser raciocinada¹³, prevenindo o “excesso de zelo” e de “maus costumes” que afetam o indivíduo e todos aqueles que o rodeiam¹⁴.

A educação familiar ampararia o indivíduo. Porém, é pelo contato com o ensino institucional público que as experiências cidadinas aparecem e vão se construindo, moldando as ações do indivíduo conforme o aproveitamento de seu aprendizado. Adotam-se correções e punições, quando necessário. O indivíduo necessita, em suma, da junção de ensinamentos no ambiente familiar, de “bons exemplos” e de educação escolar, literária e científica para o saber-viver e saber-fazer cosmopolita, conquistando a sua autonomia, o *governo de si mesmo*, em uma modernidade constituída de Estados liberais, laicos, de direitos civis e políticos.

9. *Ibidem*, p. 15.

10. Kant orienta a contenção dos impulsos involuntários das crianças. “Se, pelo contrário, não nos preocupamos com os seus choros, eles acabam por não mais chorar. Já que nenhuma criatura procura para si mesma um sofrimento inútil. Se acostarmos os bebês a verem satisfeitos todos os seus caprichos, depois será tarde para dobrar a sua vontade” (*Ibidem*, p. 43).

11. *Ibidem*, p. 21-22.

12. *Ibidem*, p. 23.

13. Termos utilizados por Kant. “Mecânica” como algo automatizado, sem aperfeiçoamento. “Racoinada” seria algo pensado, programado, esquematizado e aprimorado.

14. Apenas os “bons exemplos” não seriam suficientes para a formação do indivíduo. “A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino” (KANT, op. cit., p. 21).

3. MICHEL FOUCAULT

Dentro de uma perspectiva de avaliação crítica, que inclui francamente o legado da pedagogia kantiana, Foucault escreve sobre o saber-poder disciplinar como um acontecimento da modernidade, de valorização do progresso dos conhecimentos técnicos e científicos, e de construção de uma organização civilizacional a partir disso.

A disciplina, escreve Foucault, “dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita”¹⁵. *Disciplinar*, nessa perspectiva, não se restringe a “educar o sujeito” para o governo de si. Trata-se de técnicas especiais que “definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder”¹⁶.

O sujeito, sob tal educação disciplinar da modernidade, longe de chegar a sua autonomia, como propôs Kant, derivaria de uma potencialização dissimulada: um sujeito-objeto (assujeitamento) comprimido à forma cultural utilitarista de saber-poder, de aperfeiçoamento cognitivo e de racionalização da vida, ajustado às armações técnicas e científicas industriais capitalistas. Uma autonomia reprimida na “idade do controle social”¹⁷.

Foucault apoia-se no pensamento de Montesquieu para compreender a fragmentação e a categorização das instituições, identificando-as como de vigilância e de correção:

a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas para a correção. É assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda essa rede de poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui neste momento: funções não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades.¹⁸

A escola passa a ser compreendida enquanto instituição elementar de docilização e domesticação, como uma obra preventiva: ensina e educa o sujeito, nos moldes do assujeitamento, evitando que este promova atos que vão contra as normas sociais e políticas; ou, sobretudo, impedindo que provoque o “caos social”. Para inibir ou, ainda, conter o desarranjo social, faz-se necessário o uso de regras que orientam e delimitam tempo e espaço, entre outros fatores de risco para a conduta individual e coletiva, fazendo parte desse contexto a formação de filas, o uso de uniformes de identificação, a demarcação dos lugares, bem como um arquétipo de gestos e comportamentos. Delimitam-se os espaços. Distribuem-se os corpos, enaltecendo-se um certo modelo de subjetividade moderna: estatal, moral e laboral. Produzem-se “corpos dóceis e úteis”, administrando-se, para isso, variadas redes de saber-poder – jurídicas,

15. FOUCAULT, op. cit., p. 120.

16. Ibidem, p. 121.

17. Ibidem, p. 86.

18. Ibidem, p. 86.

econômicas e científicas –, explícitas e implícitas, que estruturam e preservam um ordenamento político e cultural duplo: *libera* os indivíduos das formas feudais-aristocráticas; mas *aprisiona-os* na forma moderna estatal-capitalista.

Na escola, os procedimentos disciplinares de delimitação, distribuição e produção proclamam a negatividade do ócio e da indeterminação dos lugares e corpos.

Determinando lugares individuais [a organização de um espaço serial] tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar¹⁹.

4. PAULA SIBILIA E MICHEL SERRES

Poder-se-ia dizer, conforme a perspectiva crítica aberta por Foucault, que a “crise da educação” está longe de ser um fato contemporâneo. É algo que vem se arrastando desde a origem dessa instituição.

A escola, enquanto tecnologia de época²⁰, faria uso de seus dispositivos tecnológicos, envolvendo alunos e professores no ambiente escolar, com um mesmo e único propósito negativo: a formação de um corpo disciplinado, isto é, um corpo apolítico e proletarizado ao nível microfísico. Na contemporaneidade, com os avanços tecnológicos, especialmente dos dispositivos móveis, a tríade aluno, professor e ambiente escolar encararia uma nova problemática.

Os dispositivos móveis, aparelhagens com funções descentralizadas e ubíquas, que permitem a conexão não apenas com o lado exterior dos muros da escola, mas com todo um universo perceptível e acessível pelas redes, seriam agentes incontornáveis do atual “tempo de dispersão” – dispersão que teria como consequência não somente mudanças na instituição escolar, mas, sobretudo, na própria constituição dos sujeitos envolvidos.

Não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem [da escola tradicional] vai se tornando *incompatível* como os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI²¹.

Ora, os alunos, por meio dos dispositivos tecnológicos móveis, têm à sua disposição as *mídias*, e estas estão, de uma maneira ou de outra, decisivamente inseridas na instituição escolar, fazendo-se, de diversas maneiras, mais “interessantes” que o professor, de modo que se evidencia – da forma negativa e dolosa – um dilema pedagógico contemporâneo: seriam as mídias eletrônicas um terceiro elemento inesperado, não mais orgânico e implícito, a ser considerado intrusão e que deve ser expurgado? Estariam aluno e professor forçosamente *unidos* na instituição escolar, mas *dissociados* verdadeiramente na gestação, interação e socialização de conhecimentos?

19. *Ibidem*, p. 126.

20. Sibilia destaca a escola enquanto um aparato ou dispositivo, sujeito a adequações e alterações no decorrer da história da humanidade. Descreve a escola enquanto tecnologia de época: “Ao observá-la em seu prisma historiográfico, essa instituição [a escola] ganha os contornos de uma tecnologia: podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo” (SIBILIA, op. cit., p. 13).

21. *Ibidem*, p. 13.

Os novos sujeitos dispõem de novas subjetividades. A cultura de extensas e densas leituras escritas, constituidora da interioridade e da introspecção, é crescentemente substituída por outra, de exaustivas digressões a partir de imagens e opiniões, alterdirigidas e extrovertidas. Entre aluno e professor teríamos caracterizações distintas, gerando perspectivas e debates a serem equacionados. Vejamos.

De um lado, teríamos a personagem-aluno, uma angelical “nova geração” pós-moderna, despregada do formato espacial humanístico do livro, da página, com seu poder a partir do pensamento e da inteligência inventivos e serendipitídicos; seres suaves, transparentes, capazes de movimentos descontraídos, nas férteis veredas do caos descentrado – de múltiplas, velozes e livres vozes – das máquinas virtuais. Personagem guiada por si, em seus processos de *pensamentos*, e não de *saberes* – estes últimos hoje externalizados na máquina, antes carecendo dos *porta-vozes* modernos, a “velha geração”, que figura do outro lado: a personagem-professor, antes “soberana magistral”, agora considerada por demais sujeito partidário, formatado, “crítico”, de passos lentos e pesados, subordinado a referências, classificações, memória, conceituações abstratas e dedutivas²².

Tal personagem-aluno é a *Polegarzinha*²³, como afirma Serres: o novo aluno da contemporaneidade que, ao apanhar seu computador, tem a própria cabeça nas mãos, inundando-se de múltiplos acessos a informações e a experimentação de conhecimentos. Uma cabeça consecutivamente “bem constituída”, direcionada por um buscador de pesquisas.

Até a manhã de hoje, inclusive, um professor, em sala de aula ou no auditório universitário, transmitia um saber que, em parte, já descansava nos livros. Ele verbalizava o escrito, uma página-matriz. Quando ele inventa, o que é raro, escreve em seguida uma página-compilação. Sua cátedra fazia com que se desse ouvidos a esse porta-voz. Para essa fala, pedia-se silêncio. Mas ele não consegue mais²⁴.

Ou, de outro modo, temos de um lado a personagem-aluno, o *Prossumidor*²⁵, “hipercinético”, de percepções e ações performáticas mais que conscienciosas, capaz de habitar o mundo a partir do tecimento de redes, contatos e interações na atual sociedade de controle²⁶, de corpos vorazes, empreendedores, ansiosos, flexíveis, hedonistas, conectados e úteis. Do outro lado, a personagem-professor, a não angelical “velha geração”, nascida na sociedade disciplinar, mas igualmente inserida hoje nos processos geradores de novas subjetividades, tendo cabeça e missão intrincadas, procurando atender às exigências e às necessidades pedagógicas dos alunos que não mais se encaixam “entre os muros”.

Constata-se, assim, algo inesperado: dadas as transformações ocorridas na subjetividade dos estudantes – e dos professores – no contato crescente com as ferramentas digitais, a fluidez das possibilidades de conexão pode ser mais proveitosa para o aprendizado que a rigidez do confinamento²⁷.

Polegarzinha ou Prossumidor? Para Serres, a nova geração está sob um novo paradigma. Desde a sua origem, o modelo de ensino passou por uma série de transformações. Em seus primórdios, nas sociedades orais, os educadores

22. SERRES, op. cit., 2015.

23. Polegarzinha é a adolescente que “envia SMS com os polegares” e “habita o virtual”. O uso do feminino não se dá aleatoriamente, mas pela observação e constatação de que, ao contrário do que ocorria nos séculos XVIII e XIX, na contemporaneidade a maioria dos sujeitos frequentadores dos ambientes escolares é do sexo feminino (Ibidem).

24. Ibidem, p. 44.

25. “A criança contemporânea teria abandonado sua condição de inepto a ser protegido e educado, para se tornar um consumidor a ser conquistado e com o qual se deve aprender. Poderíamos dizer que deixou de ser um *aluno*, mero destinatário da transmissão de um saber que o nutria e iluminaria em sua futura trajetória cidadã, para se encarnar num ativo *prossumidor* ou *produsuário*, [...] neologismos surgidos da confluência entre termos como *produtores*, *usuários* e *consumidores*, em inglês, cuja aplicação vem se expandindo para outros campos” (SIBILIA, op. cit., p. 123).

26. DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.

27. SIBILIA, op. cit., p. 195.

eram os “donos do conhecimento”²⁸: seus próprios corpos eram usados como suporte de mensagens. Com o aprimoramento da cultura material, rupturas se sucedem. A primeira ocorre com o surgimento da escrita e o uso do papel. A segunda, com o surgimento da imprensa²⁹, nos séculos XV e XVI. A terceira grande transformação, com a chegada das tecnologias e da informática, proporcionou a exteriorização da memorização, da imaginação e da razão. Todo o saber, em seus formatos, e todo o conhecimento, em seus métodos, encontra-se na “caixa eletrônica”, que outrora estava restrita à parte interna do cérebro, sendo até então a única estrutura cognitiva dotada da capacidade de armazenar, organizar e selecionar informações e conhecimentos.

Sibilia, enquanto pesquisadora antropóloga, deixa-nos um alerta: a situação que transformou o aluno em Prossumidor pede reflexão urgente; aos profissionais do ensino, ela pede: reflitam e procurem a mudança adequada à situação eminente; o sujeito-aluno “vive sob a ameaça de se diluir no turbilhão e ‘virar um nada’”³⁰. Em tal situação de excesso e diluição, novos problemas são gerados, sendo o pior deles a “saturação total”, que “impede de pensar e agir”³¹. A escola, não mais organizada para receber e dotar os sujeitos-alunos com as antigas subjetividade e introspecção, vai sendo suprida por um público heterogêneo, que traz consigo uma necessidade de visibilidade e conexão. O silêncio murado escolar contrasta com a sonora fluidez das redes.

Sibilia ainda ressalta que é preciso saber lidar com a chegada do novo e com as mudanças das subjetividades.

São outros os corpos e as subjetividades que se tornaram necessários. Por isso, agora e em toda a parte, não surpreende que reverberem outros tipos de sujeito: novos modos de ser e estar no mundo que emergem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade, ao mesmo tempo que contribuem para gerar e reforçar tais características³².

Contudo, no diagnóstico da passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, desabrocha, na autora, um discurso de pesar a respeito do contemporâneo.

Uma escolarização que já não se inscreve na lógica disciplinar, permitindo maior liberdade para os alunos, renuncia a ensinar aquilo que a pedagogia kantiana considerava tão valioso e que se pode sintetizar como “autogoverno” [...]. Apesar do autoritarismo e das rudezas inerentes à aparelhagem disciplinar, o novo panorama pode ser muito mais cruel para os que têm de habitá-los: sem paternidade estatal nem fraternidade institucional, a desolação prospera³³.

Serres, enquanto filósofo propositivo – e otimista –, vê as possibilidades de uma instituição com portas abertas para as novidades, sendo este o momento, também, de maior compreensão dos jovens e de aprendizagem com eles. O autor não mede esforços para elogiar as subjetividades do novo aluno. Se antes tais alunos tinham uma “cabeça cheia de conteúdo” e formatada, agora essa cabeça, consecutivamente “bem constituída”, tem direito à diversidade de conhecimentos e de processamento externos.

28. “O saber tinha como suporte o corpo do erudito, do aedo, do contador de histórias. Bibliotecas vivas: esse era o corpo docente do pedagogo” (SERRES, op. cit., p. 25).

29. “Rolos, velinos ou pergaminhos, suporte da escrita. E depois, a partir do Renascimento, em livros de papel, suporte da imprensa” (Ibidem, p. 25).

30. SIBILIA, op. cit., p. 91.

31. Ibidem, p. 91.

32. Ibidem, p. 47.

33. Ibidem, p. 94-101.

Agora, a cabeça decapitada da Polegarzinha se diferencia das antigas, mais bem-constituídas. Não tendo mais que se esforçar tanto para armazenar o saber, pois ele se encontra estendido diante dela, objetivo, coletado, coletivo, conectado, totalmente acessível, dez vezes revisto e controlado; ela pode voltar sua atenção para a ausência que se mantém acima do pescoço cortado. Circula por ali o ar, o vento ou, melhor ainda, aquela luzinha pintada por Bonnat, o pintor *pompier*, ao desenhar o milagre de Saint Denis nas paredes do Panthéon de Paris. É onde reside a nova genialidade, a inteligência inventiva, a autêntica subjetividade cognitiva. A originalidade de nossa jovem se refugia nesse vazio translúcido, sob a agradável brisa. Conhecimento de custo quase zero e, no entanto, difícil de agarrar³⁴.

A nova possibilidade de viver, de pensar as instituições, de ser e de saber encanta e motiva o autor. A oportunidade de acesso e experimentações a um “clique de distância” promoveria pensamentos e criações nos novos sujeitos, formando pensadores nos mais diversos níveis. Silêncio, conteúdo, disposição, bagagem de conhecimento e recinto dariam lugar aos processos desordenados, fluídos e suaves de invenção.

Cogito: meu pensamento se distingue do saber, dos processos de conhecimento – memória, imaginação, razão dedutiva, sutileza e geometria... externados, por sinapses e neurônios, no computador. Melhor dizendo: penso e invento quando me distancio desse saber e desse conhecimento, quando me afasto³⁵.

Neste cenário, compreendemos: professor e aluno já não se acomodam em sintonia, de modo que as mudanças que transformaram a criança em Polegarzinha/Prossumidor estão ainda distantes de conquistar uma resposta de ativação pedagógica nas escolas.

5. QUAL A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA A CONTEMPORANEIDADE?

É evidente que a instituição escolar vive sob o legado, hoje infausto, de sua pedagogia de origem, encontrando-se atualmente na desafiadora situação de desabrochar uma filosofia e um método efetivos de reestruturação dos ideários, dos propósitos e das ações escolares. Tratando-se especificamente dos dispositivos móveis e de sua inserção na instituição escolar, há uma preocupação, ainda ingênua e conservadora, a respeito de preservar ou não o legado infausto, ditada por um debate sobre o “uso indevido ou não” desses dispositivos na escola.

Como vimos, Serres abre todo um provocativo e propositivo discurso filosófico, destacando como os dispositivos móveis são bem-vindos e trazem uma boa nova. Sibilia, por sua vez, abre uma discussão ensaística e crítica, propondo reflexões a partir do horizonte de *suspeita* foucaultiana sobre o contemporâneo. Ambos não fogem de uma apropriada contextualização histórica da educação, chegando, todavia, a considerações contemporâneas antagônicas: de uma “Nova Paideia”³⁶; e de uma sociedade do controle³⁷.

Pensando a educação em sua totalidade, desde o ensino básico, em que os alunos e professores já se encontram sob as implicações das tecnologias

34. SERRES, op. cit., p. 37-38.

35. Ibidem, p. 42.

36. Ibidem, p. 28.

37. DELEUZE, op. cit.

digitais, e prosseguindo para o ingresso no ensino superior, quando jovens e adolescentes não se desconectam nem por um instante, é possível perceber fases específicas com necessidades distintas. Para cada fase, são categoricamente necessários graus diferentes de vivência presencial, de cuidado maternal e humanístico. Posto isso, Sibilia nos deixa um alerta importante em relação à inserção de dispositivos digitais de maneira descomedida no currículo escolar, notadamente na tenra idade; enquanto faz, ao mesmo tempo, um elogio ao ensino a distância (pensamos aqui no ensino superior), acreditando se tratar de uma saída plausível e viável, que dá autonomia e liberdade ao aluno, bem como espaço, apoio crível e segurança ao professor, ambos dentro e fora da instituição escolar, não limitados pelas paredes, mas sempre unidos pela rede³⁸. Contudo, a autora não discute contextos reais, como o do ensino a distância no Brasil, voltado a ser a única via de acesso universitário para milhões de pobres, submetidos, desde a tenra idade, a um ensino presencial precário.

Parece óbvio, portanto, que deveríamos pensar uma matização em relação aos discursos pedagógicos não diretos a partir de tecnologias digitais, assim como despender uma especial atenção com relação às crianças nas séries iniciais – estas, sim, precisam impreterivelmente, nesse momento de socialização, de um ensino presencial, de especial dedicação do professor e de convívio com os colegas. Outra urgência óbvia é a discussão de currículos de licenciatura que reflitam e proponham pedagogias possíveis com as tecnologias digitais. Não há uma fórmula exclusiva.

A “presunção de competência” da Polegarzinha, como advoga Serres³⁹ – talvez o mais expressivo rompimento paradigmático da pedagogia contemporânea –, que nos libera da pedagogia socrática e reuniria as “condições para uma primavera ocidental”⁴⁰, considera que as crianças “já sabem”, que o conhecimento “já está aí” para ser experimentado, a um clique, cabendo à pedagogia o papel de maximizar essas energias criativas.

O barulho, as vozes, a agitação e a celeridade da Polegarzinha, por exemplo, não carecem ser vistos necessariamente como problemas. Assim sendo, ensaiar distinções, como faz Sibilia, entre interação e diálogo⁴¹, entre saber e informação⁴², entre caos e ordem⁴³, entre o artesanal e o performático⁴⁴, entre subjetividade informacional e subjetividade consciente⁴⁵, acaba por estabelecer um discurso crítico que parece querer ainda navegar por águas claras, límpidas, acolá da “inautenticidade” de ações e ambientes, embaçados, sujos... O perigo é, pois, a criação de distinções que arredam discursos dicotômicos e depreciativos, que, por fim, pouco contribuem, na verdade, para pensar uma perspectiva pedagógica para a contemporaneidade. Interação, saber, ordem, artesanal e consciência são ou não são hoje complementares, correlativos, interdependentes da informação, da performance, do caos e da interação? Sem dúvida, em Sibilia, a insuficiência de um discurso transindividual a esse respeito é notável.

Bem mais produtivas, porém, parecem ser outras passagens da autora, a partir da referência a Cristina Corea, aproximando as duas autoras dos filósofos Serres e Jacques Rancière na questão que para nós é decisiva:

38. SIBILIA, op. cit., p. 195.

39. SERRES, op. cit., p. 77.

40. *Ibidem*, p. 78.

41. “Nas práticas contemporâneas não haveria comunicação nem diálogo, mas contato ou interação, ou seja, aquilo que costumamos chamar de conexão” (SIBILIA, op. cit., p. 187).

42. “O saber é cumulativo e se sustenta na escrita, ao passo que sua circulação se produz graças à transmissão entre dois polos diferenciados: um que emite e outro que recebe, sendo ambos os papéis definidos antecipadamente de forma fixa e estável. A informação, em contrapartida, é instantânea e múltipla, não responde a organizações hierárquicas preestabelecidas e seu suporte privilegiado costuma ser o midiático; além disso, não depende da transmissão unidirecional para circular, mas se dissemina formando redes. Por isso ambas as modalidades requerem e produzem subjetividades diferenciadas” (*Ibidem*, p. 115-116).

43. “Quando o tempo e o espaço se tornam caóticos, é preciso desenvolver estratégias ativas para intervir nessa desordem em busca de coesão e pensamento: um trabalho permanente para evitar que tudo se dissolva” (*Ibidem*, p. 188).

44. “Longe da linhagem das ‘artes performáticas’, ler e escrever são atividades aparentadas com o artesanal, como esculpir ou trabalhar o barro, como costurar ou tecer. Para realizá-las é preciso exercer certa pressão contra os ritmos da atualidade” (*Ibidem*, p. 73).

45. “A subjetividade informacional constitui-se à custa da consciência” (*Ibidem*, p. 89).

“Talvez tenhamos que aprender a ensinar sem educar, a pensar sem saber” [...]. Para isso seria preciso enunciar – e negociar –, sempre de modo autônomo, as regras do jogo requeridas em cada situação, assim construindo a possibilidade de diálogo que evite recair nos pressupostos do velho esquema cuja eficácia desabou [...]. Nesse difícil desafio de ensinar sem educar e pensar sem saber, a propósito, ressoam certos ecos da proposta filosófica desenvolvida por Jacques Rancière no livro *O mestre ignorante*⁴⁶.

No referido livro de Rancière, narra-se e interpreta-se a pedagogia radical e paradoxal do mestre francês Jacotot, que viveu no século XIX e não buscava disciplinar e transmitir conhecimento, apostando inteiramente na “presunção de competência” dos alunos, motivando-os a se emancipar por si mesmos.

A capacidade de autocondução da Polegarzinha, que faz dela, ao mesmo tempo, motorista e passageiro, torna-se chave para uma premente e desafiadora “liberação” contemporânea. Acreditar, contudo, como faz Serres, que a “nova geração”, imaculada, traz a redenção dos problemas causados pela “velha geração” vem a ser uma culpabilização e resolução discursiva de problemas certamente forçosa, irreal e simplória, mas que percorre todo o livro⁴⁷; uma imagem fácil e estereotipada das gerações. Ora, foram os mesmos Polegarzinhos e Polegarzinhas, exemplarmente habitando o Silicon Valley, que construíram igualmente as mais inovadas e sutis formas de *marketing*, de corporações, de espetáculos, de governamentalidade algorítmica, superando, disruptivamente, a “velha geração”. Desse modo, certas colocações críticas contidas no livro de Sibilía fazem todo sentido: estes jovens alunos são hoje, paradoxalmente, investidos por posições tanto positivas quanto negativas do ponto de vista pedagógico: são “produtores”, proativos, mas também continuamente cerceados por uma volição consumidora, cada vez mais sob a influência de designs e governabilidades algorítmicos, que os querem passivos; ou que os querem inteligentes apenas para as reduções pedagógicas tecnicistas, de instrução e *coaching*.

Pensar a pedagogia e os dispositivos móveis a partir das discussões de Sibilía e Serres permite a visão das duas pontas de uma mesma linha: a indagativa e a recursiva.

Curiosamente, ao emergir a “crise da/na escola” a respeito dos novos artefatos das tecnologias de informação e comunicação, é a Pedagogia que se torna imprescindível na contemporaneidade: ora, a essência pedagógica da escola, que compreendemos enquanto temporalidade do ócio criativo, da vivência coletiva e da construção ética, desfavorecida hoje, nunca foi tão indispensável. São a espacialidade e o pensar disciplinar da escola que se desmantelaram. Necessitamos como nunca de *paidagógos*; porém, de suas raízes *paidos* (“da criança”) e *agein* (“conduzir”), é o sentido do último termo que carece hoje, como nunca, ser repensado.

46. *Ibidem*, p. 118.

47. Citemos dois trechos, apenas: “Nós, adultos, não inventamos nenhum laço social” (SERRES, op. cit., p. 23); enquanto os jovens são “formatados pela mídia, propagada por adultos que meticulosamente destruíram a faculdade de atenção deles” (*Ibidem*, p. 17).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Foontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Tradução de Jorge Bastos. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.