

# O ORKUT E AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS PROFESSORES

*Antônio Álvaro Soares Zuin<sup>1</sup>*

## RESUMO

Sabe-se que os alunos, por conta do receio de sofrerem retaliações, freqüentemente reprimem o ódio em relação ao professor. Mas, será que tal repressão implica no desaparecimento destes sentimentos ambivalentes? O objetivo deste artigo é argumentar que os alunos encontram novas formas para expor tais sentimentos. Após a realização de pesquisas no sitio de comunidades virtuais Orkut, cujos dados foram analisados à luz de categorias elaboradas principalmente por Freud, Adorno e Nietzsche, conclui-se que o Orkut é um dos principais “espaços” utilizados pelo corpo discente para poder objetivar suas representações aversivas e afetivas com relação a seus professores.

**Palavras-chave:** Orkut, Indústria Cultural, Teoria Crítica.

## INTRODUÇÃO

É quase impossível distinguir uma profissão, dentre as mais variadas, que seja tão marcada pela ambivalência de sentimentos tal como no caso do ofício de ensinar. O amor e o ódio entre os professores e seus alunos muitas vezes se mesclam a ponto de ser impossível afirmar categoricamente que a relação entre tais agentes educacionais é totalmente amorosa ou exclusivamente cunhada pelo ódio. Steiner (2005) já destacara esse hibridismo emocional da seguinte forma: “O magistério inspirado é um intrincado híbrido de amor e ameaça, de imitação e autonomia, seja ele de balé, futebol ou papirologia” (p.126). Quando nos deparamos com tais palavras que teimam em nos lembrar de que refletir sobre o outro na relação pedagógica significa repensar a si próprio – ou seja, de que modo o contato com as características do outro necessariamente reestruturam as minhas próprias características –, a primeira reação é a de negar tal influência. É como se nos aferrássemos

---

<sup>1</sup> Professor-Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Doutor em Educação pela Unicamp, com estágio doutoral na universidade Johann Wolfgang Goethe em Frankfurt por meio do convênio Capes-Daad. Pós-Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de Leipzig, Alemanha. Assessor FAPESP, Pesquisador CNPq 1D e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa: “Teoria Crítica e Educação – UFSCar”.

com todas as forças à posição de evitarmos pensar sobre essa ambivalência, pois a autocrítica decorrente de tal reflexão poderia esfacelar a ilusão do controle seguro da relação pedagógica.

No caso dos professores que se esquivam de pensar sobre como os alunos modificam, quer ele queira ou não, seu próprio comportamento, a manutenção do autoengodo de controle total do jogo pedagógico implica sua irredutibilidade em modificar suas avaliações ou sua prática de didática mediante as sugestões feitas pelos alunos. Já os alunos que não se sentem estimulados a intervir – pois dificilmente tomam a iniciativa de questionar o modo como as ações dos professores auxiliam a transformar a forma como se relacionam consigo próprio e com os outros colegas – consideram o professor como uma espécie de ser inatingível, quase que completamente alheio ao turbilhão de projeções e identificações que também determinam os avatares do processo de ensino e aprendizagem.

No transcorrer da história de tais processos, ao invés da existência hegemônica de espaços nos quais os agentes educacionais pudessem realizar tal autocrítica e, portanto, pensassem a maneira como a intervenção do outro reconfigura as idiossincrasias sua própria formação (*Bildung*), prevaleceu a imposição da disciplina em sala de aula por meio de atitudes punitivas, notadamente marcadas pela prática de aplicação de castigos físicos, tais como o uso do chicote e da palmatória, e psicológicos. Porém, como a psicanálise muito bem demonstrou, os efeitos decorrentes da dor física e, principalmente, psicológica não se esvaecem com a velocidade deseja pelo professor, haja vista o fato de que são engendradas condições muito fecundas para que o ressentimento dos alunos se reproduza tacitamente, embora com muita força. Ele prolifera de forma tácita, pois, se for manifestado publicamente, pode ser o pretexto para que o professor manifeste novas formas de retaliação. Historicamente, as reações explícitas de protesto dos alunos em relação aos seus professores se revelaram situações-limite que confirmaram a hegemonia desse processo silencioso de alimentação e retroalimentação do ressentimento metamorfoseado em ódio.

Mas, e se, atualmente, houvesse as condições facilitadoras – as quais dizem respeito ao desenvolvimento das forças produtivas, especificamente quanto aos novos aparatos tecnológicos –, para que os alunos pudessem expor publicamente tal ressentimento e, principalmente, a ambivalência arcaica de sentimentos em relação à figura do mestre? O objetivo deste artigo é o de argumentar que os alunos encontraram novas maneiras para

poder manifestar seus sentimentos ambivalentes em relação aos seus professores. E que o sítio de comunidades virtuais Orkut se transformou num dos principais “espaços” utilizados pelo corpo discente para poder objetivar suas representações aversivas e afetivas com relação a seus professores, o que o torna um instrumento importante para a investigação dos processos psicossociais nos quais professores e alunos constroem suas respectivas identidades.

## O COTIDIANO ESCOLAR E AS PUNIÇÕES FÍSICAS E PSICOLÓGICAS

A história do processo de formação de representações afetuosas e, principalmente, aversivas dos alunos em relação aos professores acompanha a profissão de ensinar desde as suas origens. De certa forma, a exposição dos sentimentos ambivalentes dos alunos em relação aos professores relaciona-se organicamente com as metodologias empregadas pelos mestres quanto à necessidade de disciplinar o alunado para que pudesse se concentrar no aprendizado dos conteúdos apresentados. Na leitura dos compêndios da história da educação (MANACORDA, 1989 e CAMBI, 1999), notabiliza-se o modo como os mestres agiram com o escopo de disciplinar o corpo discente para que memorizassem tais conteúdos. A garantia da obtenção de disciplina do corpo discente é observada, historicamente, na aplicação da violência física que marcou os corpos *dos* discentes. Desde a antiguidade, observa-se a presença constante do chicote e de outros objetos que foram utilizados pelos mestres para fazer com que seus alunos os obedecessem durante as práticas do cotidiano escolar. De fato, o uso desses instrumentos de tortura por parte dos mestres atravessou os séculos, de tal modo que se fez presente tanto na paidéia greco-romana quanto na paidéia cristã. Mas é justamente na transição do modo de produção feudal para o capitalista que se nota a gradativa substituição dos castigos físicos pelas chamadas punições psicológicas. E foi Comênio, na sua *Didática Magna*, que defendeu a importância da prevalência das punições psicológicas sobre as físicas como condição fundamental para o bom desenvolvimento da disciplina e, portanto, do processo de ensino e aprendizagem. Lê-se o seguinte no capítulo consagrado à disciplina escolar:

*Se, porém, por vezes, é necessário espavitar e estimular, o efeito pode ser obtido por meio de outros meios e melhores que as pancadas: às*

*vezes, com uma palavra mais áspera e com uma repreensão dada em público; outras vezes, elogiando os outros: “Olha como estão atentos este teu colega e aquele, e como entendem bem todas as coisas! Porque é que tu és assim tão preguiçoso?”; outras vezes suscitando o riso: “Então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear? (Comênio, 1985, p.403).*

O autor da *Didática Magna*, não por acaso uma obra subintitulada: “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, percebeu que novas metodologias precisariam ser ministradas nos estabelecimentos escolares e que seriam bem mais propícias a uma nova sociedade. Diferentemente do que ocorrera no feudalismo, cujas relações de dominação e de punição eram bem mais explícitas, na sociedade capitalista do fetiche das mercadorias, cuja forma social hegemônica do trabalho é sua generalidade abstrata, as relações de dominação são bem mais dissimuladas embora não menos eficazes. E é nesse contexto que as punições psicológicas, as quais são bem menos evidentes que as físicas, erijem, passo a passo, sua hegemonia. A aposta era a de que os resultados obtidos por meio da aplicação de tais punições psicológicas referendariam o êxito do controle do corpo discente pelo corpo docente.

Nas escolas cristãs francesas do século XVIII, Foucault comprovou, no seu *Vigiar e Punir*, a função dos exames classificatórios para a produção e reprodução de um ritual de poder constantemente renovado, uma vez que o controle de tais exames propiciava ao mestre não só transmitir seu saber como também exercer uma espécie de vontade de poder que o permitia diferenciar, classificar e, principalmente, rotular seus alunos. De acordo com Foucault, “o exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 1987, p.154). E foi justamente na escola lassalista que se procurou adocicar os corpos e, porque não, também os espíritos dos alunos. É novamente Foucault aquele que nos lembra que a escola francesa do século XVIII se transforma numa

*(...) máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. J.B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo*

*seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor (2001, p.126).*

O corpo disciplinado se revelaria também como o corpo produtivo. Mas, para que isso ocorresse, seria necessário que houvesse a imposição de certos limites nas punições atribuídas pelos mestres, pois os danos provocados nos corpos e espíritos dos alunos poderiam se tornar praticamente irreversíveis, o que acarretaria prejuízos na produtividade do e no corpo discente. Ao comentar o uso dos chamados instrumentos de correção nas escolas lassalistas, tais como o chicote, Manacorda assevera o seguinte: “Quer nas correções ordinárias como nas extraordinárias, poderão ser dados, no máximo, cinco golpes no traseiro nu dos alunos” (MANACORDA, 1989, p.234). Essa limitação do castigo em cinco golpes não ocorre de modo fortuito, pois evidentemente se relaciona com um espírito de um tempo, ou seja, com uma cultura que cada vez mais procurava encontrar respostas sobre os limites das ações de seus partícipes.

Na esfera filosófica, ainda no final do século XVIII, Kant elaborou seu famoso texto a respeito do significado da palavra esclarecimento (*Aufklärung*) e, portanto, dos limites das ações dos indivíduos letrados. É conhecida a resolução transcendental proposta por Kant de acordo com a qual determinadas restrições ao uso da liberdade poderiam, de forma paradoxal, incitar o progresso do esclarecimento ao invés de obstaculizá-lo (KANT, 2005, p.65). A questão é que tais restrições deveriam ser acordadas por aqueles que fossem responsáveis por sua construção. Ou seja, as leis que regeriam os contratos sociais, e que colocariam certas barreiras à realização imediata do desejo, deveriam ser elaboradas coletivamente, pois aí residiria a possibilidade de que fossem acatadas pelos mesmos indivíduos que as respeitariam justamente porque nelas reconheceriam a sua intervenção.

No seu texto sobre a pedagogia, é o mesmo Kant (1996, p.34) que desloca o aparente impasse da coexistência entre a submissão às leis e o exercício da liberdade para a esfera educacional, convidando-nos a refletir sobre a possibilidade dos professores e alunos se transformarem efetivamente em agentes educacionais, na medida em que as regras do contrato pedagógico fossem discutidas e decididas conjuntamente. Kant escreve seus textos numa época de grandes esperanças, sobretudo no que concerne ao desejo de que a veracidade dos conteúdos ideológicos de liberdade, igualdade e fraternidade não só se

universalizariam como também encontrariam um solo fértil para que pudessem efetivamente vicejar. Mas as promessas rompidas são mais dolosamente visíveis no capitalismo, que procura, não por acaso, dissimular as injustiças sociais por meio da defesa de que seu discurso libertário de trata de uma verdade praticada de forma incontestada. A dissimulação se torna uma palavra de ordem que não mais se restringe à esfera da produção – e que como fora tão bem esclarecida na análise de Marx sobre o sortilégio do fetiche da mercadoria que dissimula a degradação humana responsável por sua produção – mas se espalha para outras áreas, tal como no caso da educação. No artigo: *Sobre a Psicologia da Relação entre Professores e Alunos*, Adorno enfatiza o jogo de cena que acaba por prevalecer na relação professor-aluno da seguinte forma:

*Como se sabe, toda pressão estimula uma contrapressão e o aluno se torna desperto para a resistência (...) Num primeiro momento, o ódio se faz presente em sua forma mais primitiva, ou seja, na resistência simples e imediata diante das influências externas e sobejamente mais fortes. Depois prevalecem outras de suas derivações, tais como a inveja, o rancor e, principalmente, o impulso para a representação, para um jogo de cena (1986, p.723).*

Ao perceber que não há correspondência entre a imagem que tinha do professor e suas reais características, o aluno rapidamente se enraivece em relação às posturas assumidas pelo mestre em sala de aula. É como se ocorresse uma espécie de “traição”, pois o educador que parecia ser adepto de um discurso liberal se comporta autoritariamente no transcorrer das atividades do cotidiano escolar. É claro que tal contradição não passa despercebida pelos alunos que aprendem rapidamente as tácitas regras sadomasoquistas do jogo de ensinar e aprender. Se eles sofrem calados as barbáries que lhes são impingidas, por meio do prazer sádico do professor – que também se identifica masoquistamente com o sofrimento do aluno por já ter ocupado seu lugar – chegará o momento de ocuparem a condição de professor algoz e, finalmente, poder se vingar da dor que foram obrigados a suportar em silêncio.

A identificação com o mestre agressor redireciona o eixo norteador do processo de idealização, pois o aluno ambiciona um dia estar no lugar do professor verdugo que passa a ocupar o posto de seu ideal de ego, em substituição ao modelo que fora anteriormente idealizado. Daí a importância da representação de papéis, de um jogo de cena, por meio do

qual o aluno dissimula certa subserviência diante do mestre. Contudo, na primeira oportunidade que tiver, se desfarrará da aflição decorrente das humilhações sofridas. Atualmente, não são poucas tais oportunidades de desforra, tanto dentro quanto fora das instituições educacionais. Adorno chega a asseverar que o conceito de identificação com o agressor não pode se delimitar apenas a uma característica da personalidade de algum indivíduo, mas deve ser utilizado para a compreensão do modo como este indivíduo se identifica com um, digamos, cosmo social agressor (2001, p. 112-113). E é exatamente nesse contexto social, no qual prevalece tal cosmo agressor, que se faz necessário ressaltar a ambivalência de sentimentos presente no conceito freudiano de tabu, o qual se revelará de grande utilidade para a investigação da ambivalência entre professores e alunos. Ao comentar a persistência dos tabus nas tribos primitivas, o fundador da psicanálise afirma o seguinte:

*Mas uma coisa certamente decorreria da persistência do tabu, a saber, que o desejo original de fazer a coisa proibida deve persistir ainda entre as tribos em causa. Elas devem, portanto, ter uma atitude ambivalente para com os seus tabus. Em seu consciente não existe nada mais que gostassem de fazê-lo do que violá-los, mas temem fazê-lo; temem precisamente porque gostariam, e o medo é mais forte que o desejo (...) A base do tabu é uma ação proibida, para cuja realização existe forte inclinação do inconsciente. (FREUD, 1999, p.41).*

Embora anseiem violar o tabu que representa exatamente aquilo que mais desejam, os membros dos coletivos de tais tribos receavam fazê-lo em decorrência do pavor da possível retaliação dos deuses. Porém, será que este mesmo raciocínio se aplicaria aos alunos que encontrariam oportunidades para descarregar odiosamente seu afeto, sua angústia e/ou o medo reprimido, bem como suas alegrias em relação aos seus “deuses”? E se hoje houvesse a possibilidade de extravasar publicamente tais sentimentos reprimidos no transcorrer das atividades realizadas nas salas de aula? É nesse momento que se justifica uma análise do Orkut e de suas respectivas comunidades virtuais, um “local” privilegiado para o estudo das relações ambivalentes entre professores e alunos.

## **O ORKUT E A AMBIVALÊNCIA DE SENTIMENTOS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS**

É difícil pensar em alguma palavra-chave que, ao ser digitada no instrumento de busca do Orkut, – um site de relacionamentos criado em janeiro de 2004 pelo projetista chefe e engenheiro do Google chamado Orkut Büyükkökten – não corresponda a algum tipo de comunidade virtual já existente. De fato, a expressão: “O Orkut vicia” adquire cada vez mais força, pois é reveladora de uma determinada cultura. Em tempos hodiernos, nota-se cada vez mais a presença de uma pressão (que também é uma compulsão) para emitir, para se tornar percebido a qualquer custo, sendo que tal pressão se torna *a* força de sucção do capitalismo sob condições microeletrônicas. E o computador vai se transformando *no* instrumento tecnológico que permite ao indivíduo ser percebido coletivamente. Com efeito, o campo de atuação do computador não se circunscreve apenas ao de um instrumento de trabalho, mas se metamorfoseia num aparelho que possibilita: a realização de encontros sociais e particulares, processamento e transmissão de dados, a elaboração de atividades de trabalho e de diversão, televisão e comunicação, concentração e dispersão, ser ignorado ou ser percebido, a ponto de todas essas potencialidades se tornarem indiscerníveis entre si. Quando um adolescente, que ainda não enviou uma mensagem por e-mail, diz de si próprio: “ainda não me conectei”, tal jargão da juventude retrata a lei fundamental de uma nova ontologia: quem não se conecta não é percebido e, portanto, como que não existe.

De acordo com as palavras de Christoph Türcke (2002, p.64), em tempos eletrônicos há a consolidação de uma ontologia paradoxal, a saber: “uma existência sem a presença eletrônica é um *aqui e agora* sem um *aí*, ou seja, trata-se de uma não existência viva”. De fato, impressionam os efeitos das transformações estéticas, ou melhor, das novas formas de percepção que são estimuladas na medida em que os indivíduos não só se acostumam, como também exigem o contato com choques imagéticos numa frequência cada vez maior.

Se na imanência do próprio modo de produção capitalista se encontra uma dinâmica que vicia no consumo das mercadorias, atualmente ela se apresenta cada vez mais na forma do vício dos choques audiovisuais. Compreende-se, portanto, a compulsão paranóica de verificarmos, num intervalo de tempo cada vez menor, se somos “observados” por novas mensagens que abastecem a caixa de e-mails, ou então a avidez dos adolescentes – e, em muitos casos, adultos – por computadores, pois se “conectam” a outros adolescentes madrugadas inteiras. E quando o tema das discussões virtuais envereda para a relação

professor/aluno, são estes mesmos jovens que encontram “espaço” para poder expressar aquilo que verdadeiramente pensam de seus professores, ou seja, tais alunos manifestam publicamente os sentimentos positivos e negativos que possuem em relação aos seus mestres e que, em muitas ocasiões, se fundem nos comentários sarcasticamente manifestos das comunidades virtuais. As declarações aduzem ao sarcasmo, pois seus tons agressivos sentenciam imediatamente aquilo que o professor lhes representa e que não podem assumir na sala de aula, por conta do medo de sofrer algum tipo de retaliação. Graças ao Orkut, sai de cena aquela representação, aquele jogo de cena destacado anteriormente por Adorno, no qual o aluno dissimulava total anuência diante do professor aparentemente querido, mas odiado no íntimo.

São milhares de internautas das comunidades virtuais do Orkut que discutem e se inserem no tema: *Professor*, cujos textos que compõem as respectivas entradas em tais comunidades formaram a base de dados analisada neste artigo. É importante ressaltar que os depoimentos, na sua maioria representados por alunos universitários e de ensino médio, serão reproduzidos, a seguir, sem que haja quaisquer tipos de correções, pois as formas como os alunos expressam seu carinho e seu ódio ressentido em letras maiúsculas, por exemplo, torna-se um dado relevante de análise.

No geral, as manifestações dos alunos são concretizadas por meio de comentários gerais, tais como os da comunidade: *Profissão Professor (a)*, cujos 29.274 membros que amam e odeiam seus professores se identificaram com os dizeres do seguinte convite: “Esse espaço está aberto para qualquer depoimento, lástima, mágoa, elogio, desabafo, iniciativa, além de todas as outras ações que possam e que não possam ser estabelecidas por aqui”. Esta última frase é muito significativa, sobretudo pela possibilidade que o aluno tem de descarregar o afeto e/ou o ódio que porta consigo e que tem poucas oportunidades de assumir no transcorrer das atividades do cotidiano escolar. Mas há também outras comunidades nas quais os alunos expressam, de forma direta e explícita, aquilo que pensam sobre o comportamento de determinado professor. Nesse sentido, há comunidades, tal como a do professor Costa (177 membros) com os seguintes dizeres: “Essa comunidade é para os alunos e ex-alunos do ilustre professor Costa, para aqueles que o admiram e adoram sua aula”. Há também comunidades nas quais os alunos homenageiam professores já falecidos, tal como a do *Eterno professor amigo Gil Nery* (47 participantes): “Comunidade criada

para homenagear essa figura de pessoa e professor que foi o Gil Nery. Se você reconhece a pessoa maravilhosa que o Gil foi este é o seu lugar”. É interessante observar que os alunos das dezenas de pequenas comunidades que expressam sentimentos positivos aos seus professores sempre nomeiam tais mestres, ao passo que os milhares de alunos que compõem as comunidades com dizeres pejorativos quase sempre não mencionam a quais professores se referem. São títulos gerais que abrigam milhares de alunos que extravasam suas queixas, desapontamentos e ressentimentos em relação à figura do professor. Dentre as mais de 50 comunidades, cujos comentários são de caráter notoriamente depreciativo, destacam-se as seguintes:

*Eu tenho um professor F.D.P.* São 8.589 internautas inscritos nesta comunidade. No seu portal de entrada, há a seguinte mensagem: “Quem não tem ou não teve um professor filho da puta? Daquele de falsa amizade, que sempre ferra na prova, não deixa colar, faz num sei quantos tipos de prova, terrorista e tal? Pois é, há muitos desses por aí, querendo cada vez mais botar no seu cu. Mostre sua indignação e revolta entrando pra nossa comunidade!”. Há uma outra comunidade que se sobressai pelos seguintes títulos e dizeres: *Quero esfaquear meu professor* (2.074 alunos): “Se você tem um ódio tão profundo por seu querido professor (a) a ponto de querer esfaqueá-lo (a) chegou sua chance de demonstrar todo seu carinho àquele professor filho da puta que não aceita conversas paralelas e nem que seja tirada uma foto de seu traseiro. Vamos dar um basta a tudo isso! Vamos esfaqueá-lo”. É interessante observar nesse depoimento a forma como o afeto do aluno é odiosamente manifestado por meio da palavra de ordem sarcástica de que o querido professor se revela um “filho da puta” que deve ser esfaqueado.

Na verdade, destaca-se a decepção decorrente da ausência de correspondência entre a imagem que tinham do professor e a forma como ele se comporta em sala de aula. O falso amigo é aquele que, na primeira oportunidade, prejudica os alunos com avaliações descabidas e que não permitem que os alunos “colem” na provas. Então, o professor verdadeiramente amigo seria aquele que liberaria as “colas” nas provas? Ou então que se ausentasse, deliberadamente ou não, no dia da aplicação dos exames? Ora, nota-se, nestes casos, a ausência de comunicação entre os mestres e os alunos, principalmente no que se refere à relevância da avaliação e de suas normas que poderiam ser, na medida do possível, discutidas coletivamente. Mas tal hiato comunicativo entre professores e alunos não pode

ser atribuído exclusivamente às idiossincrasias dos agentes educacionais, pois conserva em si uma contradição social, ou seja, a contradição de uma sociedade que promete tudo, porém não cumpre. Pedagógica e filosoficamente falando, o que se realiza é a negação das idéias kantianas sobre a premência dos agentes educacionais não se esquivarem do enfrentamento da dificuldade da coexistência entre obediência às leis dos contratos pedagógicos e o exercício da liberdade.

Tal como foi anteriormente observado, Kant tinha plena consciência de que o cultivo da liberdade em meio a práticas coercitivas nunca fora uma tarefa fácil. Influenciado, de forma decisiva, pelo *Emilio*, de Rousseau, o filósofo alemão sabia que o incentivo ao desenvolvimento da consciência moral precisaria ser amparado por um processo de disciplinamento consentido e não simplesmente imposto. É uma vez que deslocamos este raciocínio para o entendimento das relações conflituosas entre os agentes educacionais, as nuances de tal contradição precisam ser, de algum modo, expostas e discutidas em conjunto. Se o professor opta por um sistema de avaliação, o que é que de fato lhe impede de, no início das atividades educacionais, discutir com os alunos as razões de tal escolha e ouvir a opinião do corpo discente a este respeito? Ora, se o alunado percebe que participa efetivamente, que tem voz ativa na discussão dos problemas educacionais diários, há uma chance de que ocorra o processo de internalização da disciplina, de tal modo que a difícil pausa na realização imediata do seu desejo possa ser compensada pela concretização de benefícios individuais e coletivos posteriores. É como se os alunos afirmassem ao professor que, por sua vez, se abre diante deles, inclusive a ponto de lhes expressar seus próprios limites: “Então podemos realmente jogar limpo”. Quando não há tal possibilidade de discussão coletiva, o aluno geralmente não entende como é que aquele professor que se apresenta como amigo não permite que se “cole” nas suas avaliações – é como se ele burlasse as regras do jogo pedagógico tacitamente acordadas, pois, na concepção do aluno, o professor que se apresenta como amigo deve sê-lo em todas as situações, principalmente nas avaliações feitas.

Essa contradição não é compreendida apenas por conta das dificuldades apresentadas pelos alunos, mas também em virtude da postura do professor na sala de aula e que pode ser ilustrada nas seguintes reclamações: “Você sofre com um professor que não sabe a matéria e bota a prova fudendo?” “Você tem um professor burro que se acha “o

bonzão?”. Esta é a mesma temática da comunidade: *O meu professor “se acha”* (105 alunos), cujos dizeres são: “Se você já passou por uma situação em que o professor te deixou como a cara “NO CHÃO” porque ele simplesmente se acha o tal, o inteligente, o todo poderoso, o educado, o intelectual, o sabe-tudo, o gostosão (eka!), então essa é a sua comunidade porque nós sabemos que ele apesar de gente boa “demais” não é nada disso, né?! Se você não tem sangue de barata junte-se a nós! Não temos nada contra o nosso professor querido, mas se ele fosse mais humano talvez nós iríamos gostar mais dele!”.

Os alunos frustrados diante do fato de que os comportamentos dos professores não correspondem àquilo que eles próprios haviam idealizado, sendo que tal imagem ideal fora corroborada em muitas ocasiões pela promessa dos mestres de que o alunado seria tratado de igual para igual, se tornam muito propensos a desenvolver o ressentimento que alimenta o desejo de vingança, ainda que esta seja continuamente adiada. Na dimensão político-social, tal ressentimento foi assim descrito por Maria Rita Kehl (2004, p.18):

*Este é o afeto característico dos impasses gerados nas democracias liberais modernas, que acenam para os indivíduos com a promessa de uma igualdade social que não se cumpre, pelo menos nos termos em que foi simbolicamente antecipada. Os membros de uma classe ou de um segmento social inferiorizado só se ressentem de sua condição se a proposta da igualdade lhes foi antecipada simbolicamente (grifo meu), de modo que a falta dela seja percebida não como condenação divina ou predestinação – como nas sociedades pré-modernas – mas como privação (...). É preciso que exista um pressuposto simbólico de igualdade entre opressor e oprimido, entre rico e pobre, poderoso e despossuído, para que os que se sentem inferiorizados se ressintam.*

São diversas as ocasiões e os tempos nos quais a imagem idealizada dos alunos se estilhaça frente à dura constatação de que os professores estão distante de equivaler ao modelo do profissional capaz de suprir as demandas do corpo discente. O tempo da desilusão dos alunos e, portanto, da produção do ressentimento, pode ser muito abreviado por conta do comportamento autoritário do professor que não permite ser questionado pelos alunos, pois imediatamente invalida a resposta de uma questão feita em sala de aula justificando sua atitude pelo fato de ser ele o professor e, portanto, aquele que detém tanto o controle da produção do conhecimento quanto da sua divulgação. Já os mestres que optam pela defesa de um discurso simpático aos conteúdos progressistas balizados na igualdade

das relações, mas que têm práticas educacionais que destoam completamente da verdade de tais conteúdos, provocam, ainda que um pouco mais tardiamente, o sentimento de privação destacado por Kehl, engendrando assim um caldo cultural adequado para a proliferação do ressentimento. Porém, diante do progresso das forças produtivas do capitalismo contemporâneo, no qual cada vez mais ser é ser percebido, os alunos se “conectam” a tecnologias de ponta que possibilitam manifestar publicamente o ressentimento recalcado. A vingança não precisa ser mais adiada, de tal modo que a pressão para emitir projeta para fora aquilo que fora impossibilitado de ser assumido durante o cotidiano da sala de aula. As energias pulsionais que alimentavam o prazer masoquista de ser identificado e de se identificar como a vítima do professor, explícita ou implicitamente sádico, são canalizadas para o sentimento de onipotência do aluno que se sente reconfortado ao perceber que muitos outros compartilham suas opiniões sobre o caráter dissimuladamente ambíguo dos mestres, tal como no depoimento da comunidade: *Meu professor se acha*, pois todos sabem que “ele (o professor) apesar de gente boa “demais” não é nada disso, né?!”

São afirmações como esta que iluminam o ressentimento recalcado do aluno. O mesmo aluno que, diante da figura do professor, representa um determinado papel ao participar de um jogo de cena, mas que encontra no Orkut um meio capaz de romper com o acordo silenciosamente estabelecido com o mestre na sala de aula. Aqui, no espaço virtual, o aluno se sente encorajado a confessar o quanto odeia os professores que se aproveitam da condição de “educador” e destilam sua soberba intelectual.

Aquele professor que parece ser “gente boa”, de acordo com a fala dos alunos, na verdade não é nada disso, pois se Nietzsche (1998, p.124) estava certo ao observar que no ato mais terno de compaixão humana se encontra a vontade de poder dominar aquele recebe algum tipo de auxílio, não se pode subestimar a capacidade do aluno de identificar a soberba intelectual, ainda que disfarçada, do professor. Torna-se cada vez mais difícil um professor assumir, defronte aos alunos, que é um ser humano como outro qualquer, sujeito a falhas e acertos. E que se há uma diferença quantitativa entre os conhecimentos acumulados pelos professores e alunos, isso não implica necessariamente que tais relações não possam ser qualitativamente diferenciadas. Ou seja, afirmar a verdade da existência de relações de poder e discuti-las coletivamente pode gerar aproximações mais efetivas entre os agentes educacionais, pois a negação da presença de tais relações pode muitas vezes ter

o efeito contrário ao desejado, na medida em que se cria a ilusão de que o ambiente escolar possa ser completamente isolado da sociedade, cujas promessas de igualdade são diariamente negadas pelo recrudescimento do fosso social existente entre poderosos e marginalizados.

Ao invés da prevalência de atitudes autocríticas, impera atualmente uma predisposição para a negação das próprias debilidades, pois quem é que pode confessá-las publicamente sem correr o risco de ser demitido do trabalho ou mesmo eliminado da relação íntima? Não deixa de ser comovente a sinceridade dos alunos quando clamam a mesma sinceridade deste professor, tal como foi exposto anteriormente: “Se ele (o professor) fosse mais humano talvez nós iríamos gostar mais dele!”. Já outras comunidades ilustram o quanto a questão sexual é um tabu distante de ser resolvido entre professores e alunos, os quais demonstram também o desejo de contato sexual por meio das comunidades: *Eu tenho um professor gato* (1.294 membros); *Meu professor é muito gostoso* (402 participantes); *Eu amo meu professor* (349); *Eu já beijei um professor, i daí* (254 alunos)?; *Sou apaixonada por um professor* (102 membros); *Eu peguei meu professor* (133 participantes); *Eu já fiquei com um professor* (144 alunos) e *Já amei meu professor* (44 membros)”.

É interessante observar a associação da questão sexual não só com sentimentos afetivos mas também com a agressão focada na imagem do professor, tal como no caso dos milhares de alunos que participam da comunidade que odeia o chamado professor FDP. O ódio em relação ao professor é acompanhado de uma conotação sexual que lembra as palavras de Freud (2004, p.105) de que quaisquer processos afetivos mais intensos que ultrapassassem um certo limite, tais como as excitações assustadoras e angustiantes, seriam propagados para a sexualidade, ou seja, teriam um efeito sexualmente excitante. Para o psicanalista, isso explicaria o fato de muitas pessoas sentirem prazer no contato com situações que produzissem afetos aparentemente desprazerosos, tais como angústia, medo ou horror, desde que houvesse algum tipo de circunstância secundária que atenuasse um pouco a gravidade desta sensação. Atualmente, a “distância” estabelecida pela Internet amaina a intensidade das sensações de angústia e de medo, ao mesmo tempo em que facilita a exposição do sadismo que, de acordo com Freud, é um dos componentes da pulsão

sexual. Torna-se excitante admoestar o professor porque ele é também objeto de desejo do aluno.

Mas os alunos não expressam odiosamente “apenas” o seu afeto em relação aos seus mestres nas comunidades cujos depoimentos são explicitamente pejorativos, pois há vários depoimentos de ex-alunos, difundidos nas dezenas de pequenas comunidades, que reverenciam e nomeiam seus professores pelo cuidado e pela dedicação presentes no ensino de suas respectivas disciplinas. Esta ambivalência de sentimentos de amor e ódio, que se consubstanciam nas atitudes de tais alunos, são sinais evidentes do rompimento do tabu de poder mostrar aos professores, e a todos que acessam os conteúdos das comunidades virtuais, aquilo que verdadeiramente pensam de seus mestres. Tal como foi observado anteriormente, o desejo da violação do tabu pode ser observado tanto nos membros das tribos primitivas quanto nos alunos, mas a psique de ambos difere pelo fato de que os alunos, no contexto social marcado pela hegemonia da indústria cultural contemporânea, aparentemente não temem expor publicamente as ambivalentes tonalidades de seus desejos. E esta exposição é feita tanto nas homenagens aos vários professores, que são nomeados e reconhecidos por seus méritos profissionais, quanto nos comentários jocosos e agressivos presentes nas comunidades cujos participantes não se identificam.

Porém, por maior que seja a preocupação da garantia do anonimato das identidades dos usuários do Orkut, uma vez que o próprio internauta pode utilizar um pseudônimo em seus comentários, não há, na Internet, quaisquer códigos que sejam completamente indecifráveis. Por mais que o participante da comunidade virtual dificulte a descoberta de sua identidade, os vestígios de seus endereços eletrônicos podem ser rastreados. E se sua identidade pode ser revelada, como explicar que o desejo de expor aquilo que intimamente pensa do professor seja mais poderoso do que o medo da possível retaliação? Ora, mais do que um enorme muro de lamentações, ou seja, para além dos evidentes efeitos catárticos, os alunos manifestam, em seus comentários nas comunidades virtuais, o anseio de uma aproximação efetiva e verdadeira para com seus mestres. É por isso que o conceito freudiano de tabu torna-se fundamental para a análise da ambivalência de sentimentos que viceja entre os partícipes do Orkut, pois os atuais meios de comunicação de massa possibilitam realizar a inversão daquela equação freudiana de que os membros das tribos primitivas temeriam romper as barreiras do tabu de um contato mais íntimo com o objeto

proibido, haja vista o medo ser mais poderoso que o desejo. Hoje a força do medo é sobrepujada pela do desejo – ser é ser percebido – de poder expor os sentimentos ambivalentes nas comunidades virtuais, nas quais os alunos gritam, em letras garrafais: os professores são FDP – mas sussurram, logo que em seguida, que esses mesmos mestres são queridos.

É verdade que há várias comunidades virtuais cujos títulos denotam múltiplos tipos de protestos, mas se fosse possível aglutiná-los numa só, certamente se destacaria a comunidade daqueles que se queixam do autoritarismo do professor aferrado à sua soberba intelectual. Ora, tal soberba não passa despercebida pelos alunos, por mais que o professor se empenhe para impô-la de modo mais dissimulado. Em tempos de hegemonia da violência simbólica, a soberba intelectual tende a se afirmar de forma muito mais eficiente do que nos períodos históricos cujas relações de punição nas salas de aula eram mais explícita e fisicamente dolorosas, tal como no caso do uso das palmatórias. “Minha vitória ocorre por causa de meu indelével conhecimento”. Esta parece ser a máxima daquele professor universitário que se jacta todo final de semestre diante do altíssimo nível de reprovação de seus alunos de uma determinada disciplina. E o faz sem perceber que se trata de uma vitória de Pirro<sup>2</sup>, ou seja, uma conquista obtida às expensas do seu fracasso como professor, pois evita a todo custo dialogar com os alunos sobre seus irredutíveis procedimentos didático-metodológicos.

## CONCLUSÃO

Não é tarefa das mais fáceis reconhecer a vontade de poder impor sua palavra como a referência central em atitudes aparentemente despidas de tal intenção, tais como a da compaixão. Esta asserção de Nietzsche (1998, p.124) teima em não se dissipar, por mais que nos esforcemos para tal. Mas se ela for enfrentada, talvez esta ambiguidade do ato de ensinar seja possível de ser refletida criticamente por todos os educadores que lutam para não ser autoritários, pois não evitam a tarefa de identificar e criticar seu próprio autoritarismo presente nas relações com seus alunos.

---

<sup>2</sup> A expressão: “Vitória de Pirro” se origina da história de Pirro, general grego vencedor da batalha de Ásculo contra os romanos. Ao receber os parabéns pela conquista, diante do grande número de soldados mortos de seu exército, teria dito, preocupado, que estaria perdido caso tivesse mais uma vitória como esta.

Contudo, se os professores se tornam modelos de conduta por meio de vários tipos de processos de identificação, nos dias de hoje os alunos encontraram meios mais eficientes e rápidos para poder manifestar publicamente o amor e ódio em relação aos seus mestres. De fato, há uma diferença decisiva em comparação com os períodos que antecedem a revolução microeletrônica. Anteriormente a tal revolução, o aluno teria que esperar pacientemente ser professor para poder se desforrar da dor e das humilhações que tivera de suportar tacitamente nas salas de aula. Ou então aguardar pelo menos um ano para, na condição de veterano, admoestar sadicamente seus calouros nos trotes. Já nos dias de hoje, o mesmo aluno pode criar uma comunidade virtual que entrelaça seus protestos e homenagens a seus mestres com as respectivas representações aversivas e afetuosas de outros alunos. O rompimento deste silêncio pode ser nitidamente observado nas comunidades virtuais concernentes ao tema: *professor*. Paradoxalmente, no “espaço” virtual, os alunos massacram ou enaltecem seus professores das mais variadas formas porque sentem que assim se aproximam deles mais concretamente. Ou seja, por detrás de toda reclamação exposta nos dizeres sarcásticos dos títulos das comunidades virtuais pulsa o desejo de uma aproximação real e efetiva: “Não temos nada contra o nosso professor querido, mas se ele fosse mais humano talvez nós iríamos gostar mais dele!”

Justamente a força da ambivalência destes sentimentos emula a discussão sobre as etapas dos processos de idealização e de construção das respectivas identidades dos alunos e seus mestres, bem como a questão de como se pode estimular o processo de autodisciplina do educando, ao mesmo tempo em que ele perceba que pode e deve intervir na discussão das temáticas estudadas. A autoridade pedagógica pode contribuir para que isto ocorra, pois se está envolvida numa relação de poder com seus alunos, também tem consciência de que sua superioridade é contingencial quando contribui para sua própria superação (*Aufhebung*). Ora, a máxima liberdade não seria, kantianamente falando, aquela exercida com limites consentidos por todos os envolvidos na sua elaboração? Se for assim, as cores da relação entre o indivíduo e o modelo que ocupa o posto de ideal de ego podem adquirir outras tonalidades. Pois se o modelo, no caso o professor, é um elemento relevante para a formação da identidade do aluno que se sente instigado a superá-lo, o próprio mestre precisa deixar de se aferrar ao gosto de se sentir o centro das atenções e perceber que, ao ensinar, uma parte de si morre para que possa renascer mediada na intervenção do seu

aluno-outro. Na sua *Teoria Estética*, Adorno (1982, p.364) mencionou qual seria o *telos*, a finalidade do conhecimento: uma aproximação do outro que consiga compreendê-lo sem prendê-lo e oprimi-lo, que consiga dizê-lo sem desfigurá-lo. Em tempos de revolução microeletrônica, os alunos expõem publicamente seu afeto e, principalmente, tais desfigurações engendradas nas relações com seus professores. Ora, a questão pode então ser resumida da seguinte maneira: Vamos ouvi-los? Se os educadores de fato desejarem enfrentar os dilemas do jogo pedagógico concernentes a tal questão, perceberão que ouvir os alunos significa, antes de mais nada, ouvir os outros que também são eles próprios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Teoria estética*. Tradução de Artur Morão. São Paulo: Editora Livraria Martins Fontes, 1982

ADORNO, Theodor W. *Zur Psychologie des Verhältnisses von Lehrer und Schüler*. In: *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986.

ADORNO, Theodor W. *Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit – Nachgelassene Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2001.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

COMÊNIO, João A. *Didáctica Magna*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Portugal, Lisboa: Editora da Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREUD, Sigmund. *Totem e Tabu*. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

FREUD, Sigmund. *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 2004.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.

KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 2005.

KEHL, Maria Rita. *Ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANACORDA, Mario A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

STEINER, George. *Lições dos Mestres*. Tradução de Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

TÜRCKE, Christoph. *Erregte Gesellschaft: Philosophie der Sensation*. München: C.H. Beck, 2002.

### **ABSTRACT**

*It is well known that Brazilian students frequently repress their discontentment over their teachers because they are afraid of a possible retaliation from teachers. But is it really possible that this repression eliminates those ambivalent feelings? The aim of this paper is to explain that students find new ways to let go of these feelings. After carrying out some research in the sites of virtual Orkut communities and analyzing obtained results on the basis of Freud, Adorno and Nietzsche, one can conclude that Orkut nowadays is one of the main “places” where students can express their aversive and affective views and ideas about their teachers.*

**Keywords:** Orkut, Cultural Industry, Critical Theory

