

PROBLEMATIZAR A PESQUISA EM COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS: QUESTÕES ÉTICAS E POÉTICAS

Rosa Maria Bueno Fischer¹

Eixo 11: Educação, Comunicação, Tecnologia

Trabalho encomendado

Resumo

Neste texto, proponho o caminho da “problematização”, no lugar da “polêmica”, para pensar o tratamento dos estudos, pesquisas e experiências, relacionados à comunicação e às tecnologias digitais, no âmbito da educação. Com base na proposta do filósofo Michel Foucault, sobre o gesto da problematização, discuto algumas ênfases teóricas e metodológicas, em nosso campo de investigação, sugerindo a urgência de colocarmos em suspenso algumas polarizações que se tornaram senso comum, em torno do grande tema da técnica, nas práticas de comunicação e informação de nosso tempo.

Palavras-chave: problematização; comunicação; tecnologia; Foucault.

Palavras iniciais: problematizar (e não polemizar)

Michel Foucault parece-me cada vez mais atual e necessário. Pouco tempo antes de morrer, em maio de 1984, Foucault concedeu entrevista a Paul Rabinow sobre as relações entre política, polêmica e a atitude metodológica de “problematizar”. A elaboração que o filósofo faz naquela ocasião (FOUCAULT, 2010c), no caminho contrário à polêmica e favorável à problematização – mostra-se perfeitamente adequada a nós, pesquisadores envolvidos com questões relativas à comunicação e às tecnologias digitais, redes sociais – desde o campo privilegiado da educação.

A vida recente do País, com os acontecimentos políticos dos quais somos partícipes e testemunhas cotidianas nos últimos meses, tem evidenciado a opção pela polarização radical dos pontos de vista sobre o que nos sucede. Observam-se posicionamentos quase religiosos – como se cada um determinasse pontos de dogma intangíveis na transgressão moral do outro, o adversário. Os outros, em princípio, serão aqueles que fatalmente erram, manifestam apegos e fraquezas, merecedores de exclusão, de julgamento, em suma, de culpabilização. Já em termos jurídicos, como lembra Foucault (idem), as polêmicas se caracterizam drasticamente por elidir o interlocutor: denuncia-se o delito, a infração, e lança-se o outro na mais completa condenação. E em se tratando do olhar político, polemizar diz respeito à busca de alianças,

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul / CNPq. E-mail: rosabfischer@terra.com.br

partidarismos, coalizões – no sentido de propor-se um tipo de organização da vida e das relações, ocupado de modo bem específico em definir o inimigo, o portador de interesses opostos – e contra ele se reúnem forças, capazes de submeter esse outro indesejado, a ponto de querer até que ele desapareça.

Ora, já há muito tempo, na área da educação, uma polêmica insiste em permanecer assim, como mera polêmica – com imensa dificuldade em avançar e fazer-se “problematização”. Refiro-me às discussões que parecem replicar os polos um dia nomeados por Umberto Eco nos anos 1970: de um lado, os apocalípticos; de outro, os integrados. Esse modo dual de pensar a comunicação e as tecnologias digitais tem aparecido frequentemente sob variadas formas de argumentação, opondo, de um lado, professores taxados de nostálgicos, conservadores, despreparados, autoritários, temerosos de sucumbir ao saber dos mais jovens; de outro, docentes ditos atualizados, com domínio sobre as novas tecnologias, e por hipótese mais democráticos e abertos, respeitadores dos modos de aprender daqueles que já nasceram nos tempos informáticos digitais.

Há, certamente, uma enorme variedade de composições possíveis, no sentido de uma interpelação dos sujeitos, de modo a que estes se façam efetivamente “sujeitos” deste ou daquele discurso sobre comunicação e tecnologias. Assim, um professor aberto às várias possibilidades ofertadas pelo acesso à internet, por exemplo, poderá fundamentar suas escolhas no pensamento de Paulo Freire ou Piaget, por exemplo, mostrando-se politicamente coerente, na busca da valorização de vozes oprimidas, de jovens e crianças de periferia, na construção autônoma do conhecimento, e assim por diante. Outro professor, pouco afeito aos recursos das redes sociais e ao uso do computador em aula, por exemplo, poderá escolher as formas clássicas de ensinar – oferecendo aos alunos o caminho da biblioteca e do manuseio de livros, ou a solicitação de uma escuta mais demorada, para uma aula expositiva. Outros pesquisadores, ainda, poderão concentrar suas energias na defesa dos espaços abertos pelas redes colaborativas digitais, no sentido de uma luta inclusive pela posse completa da informação disponibilizada virtualmente. Sem falar naqueles que, quase sumariamente, condenam diferentes usos e propostas em torno das tecnologias, classificando-as como parte inerente aos projetos neoliberais da sociedade mundial. Qual o problema deste, daquele lá, deste outro mais ali – em termos de prática pedagógica e mesmo em termos políticos e teóricos? O que estaria em jogo em cada uma dessas posições, que sintetizo neste trabalho – sabendo de antemão que há muitas outras, multiplicando-se há algum tempo (e até neste exato momento)?

Talvez o que interesse aqui pensar seja exatamente o que nos sugere Foucault, na entrevista citada: é o fato de que, independente das posições concretamente assumidas pelos docentes em suas práticas didáticas, temos polarizado a discussão sobre comunicação, educação e tecnologias – de tal forma que, talvez com isso, estejamos impedindo a circulação de ideias novas nesse campo específico de saber. Eleger o uso de tecnologias digitais como o bem maior na educação e deixar no esquecimento (ou num lugar desprestigiado) o debate sobre criação literária, sobre imaginação narrativa, sobre invenções argumentativas, sobre ética das relações, sobre linguagens diferenciadas como as do cinema e da televisão, da literatura, dos quadrinhos ou das artes visuais – parece, a meu ver, ter empobrecido em muito nossas pesquisas e, especialmente, nossas práticas diárias com crianças e jovens.

Dispor-se a problematizar o mundo (tecnológico) que vivemos

Entendo que o pensamento educacional, no âmbito específico deste GT, se ressentia de um debate mais amplo e aprofundado, que nos permitia sermos incitados a ir adiante, a não nos fecharmos no que já sabemos ou naquilo em que acreditamos tão firmemente ser “verdadeiro”. Foucault nos diz que o clima de batalha, no sentido da exclusão ou condenação do outro que discorda de nós e que, como nós, fechou-se sobre si mesmo, em nome de uma suposta “verdade”, talvez nada tenha a ver com o trabalho ético de, justamente, buscarmos nos pautar por “discursos verdadeiros” que, nos termos da filosofia clássica antiga, nos ajudariam a sermos “melhores”, mais belos em nossas existências, a nos aperfeiçoarmos permanentemente.

A opção por problematizar o que vivemos – neste caso, nossas pesquisas, estudos e práticas, no âmbito específico da educação, da comunicação e das tecnologias – parte de uma concepção bastante peculiar, foucaultiana, de “pensamento”: para o filósofo, o pensamento não aponta para o conjunto das representações de um certo comportamento; também não se refere a um conjunto de atitudes que, por suposição, um certo pensamento “determinaria”; e nem é aquilo que podemos “ver” em uma dada conduta. Em poucas palavras: entende-se pensamento para bem longe da operação de posicionar, em lugares distintos, ideias e condutas, palavras e coisas, teoria e prática. Isso leva Foucault a nos sugerir um atitude bastante diferenciada: a do estudioso, pesquisador ou pensador que toma distância em relação a uma certa maneira de fazer ou reagir; ao afastar-se estrategicamente da “coisa”, elege-a como objeto de pensamento e a interroga: afinal, qual seu sentido, quais as condições em que se apresenta, que fins podem ser apontados nela? “O pensamento é liberdade em relação

àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, construímo-lo como objeto e pensamo-lo como problema” (FOUCAULT, 2010c, p. 232).

Isso diz respeito a qualquer tema que se coloque para nós como merecedor de estudo – mas na medida em que tenhamos a acuidade, a sensibilidade, a “escuta do mundo”, observando e anotando aquilo que se mostra a nós como “incerto”, como pleno de dificuldades, e diante do qual vemos que há uma perda de familiaridade, supondo que, ali, algo clama por investigação, por, exatamente, problematização. Ora, segundo Foucault, todos esses elementos (por exemplo, em suas pesquisas, quanto à posição dos chamados anormais ou loucos, numa determinada formação social) decorrem de inúmeros processos, econômicos, sociais, políticos (idem, p. 232). Não estão em jogo, portanto, questões aleatórias, afirmações ao acaso de um capricho nosso. São problemas que têm uma história: inscrevem-se em modos de ser de uma época, com todas as marcas políticas e sociais possíveis e imagináveis – muito embora não se configurem como meras “consequências”, por exemplo, de uma situação econômica ou política; nem como resultado de certas “influências”.

Nossa sensibilidade de pesquisadores, na educação, pode levar-nos a problematizar a complexidade das tantas formas de comunicação, de interação, de aprendizagem pelos diferentes meios tecnológicos. Mas problematizar como e por quê, ou em que medida e em que sentido? Seriam muitas as possibilidades. Escolho pensar aqui a força com que certas enunciações são replicadas e multiplicadas, quase ao infinito, quando se fala, por exemplo, em educação *online*, em utilização dos recursos das mídias digitais. Nove entre dez artigos sobre as chamadas tecnologias de comunicação e informação, já há bastante tempo, com raras exceções, enfatizam a oposição entre uma aprendizagem e um ensino “tradicionais” e as “ricas” e “novas” experiências com computadores e, particularmente, com a internet.

Emergem nos mais variados textos, só para citar as recorrências principais, referências, por exemplo, a um docente que, na educação *online*, promove (ou deve promover) a aprendizagem colaborativa; a estudantes que passam a agir como corresponsáveis pela própria formação e estudos, atuando em conjunto, cooperando, interagindo – enfim, sendo eles próprios partícipes diretos na condução de todo e qualquer aprendizado, seu e dos colegas. Enfatiza-se que, na educação *online*, não há a clássica separação entre emissor e receptor; e que agora os alunos, imersos em fóruns de discussão, por exemplo (dentre outras estratégias), fazem-se “co-criadores”, num espaço de clara liberdade de trocas.

Do docente, diz-se que – como ensina Paulo Freire (um dos autores mais citados nos artigos sobre o tema) – não está ali, nos fóruns e nas diversas atividades mediadas pelas

tecnologias digitais, para apenas transferir conhecimento, mas sim para estabelecer uma relação dialógica, horizontal, entre os participantes de um grupo ou de uma turma. Uma pesquisadora como Edméa Santos, atuante no GT de Educação e Comunicação da Anped, acrescenta em seus artigos que a educação *online* também está ocupada com outras questões, como a de contemplar “a pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos praticantes culturais” (SANTOS, 2016, p. 27). Aos poucos, encontramos autores como ela, que complexificam o tema e trazem para a discussão a relevância de uma abertura a modos de vida e experimentações, a modos de relatos culturais diversificados.

De qualquer forma, nos registros de fóruns como os citados no artigo acima, ressaltam-se, basicamente, as grandes facilidades do acesso à informação, “com apenas um clique”, diferente de outros tempos, em que para pesquisar era necessário se deslocar até uma biblioteca e realizar inúmeras leituras, “sem saber se o conteúdo daquele livro iria contemplar as nossas indagações” (SANTOS, 2016, p. 33). Tudo indica que um certo senso comum é constantemente replicado, numa atitude que, de um lado, claramente elege dados e características de certas práticas, como “positivos”, atribuindo-os, no caso, a vivências com os novos recursos disponibilizados pelas tecnologias; e, de outro, elenca qualificações “negativas” a situações como a da busca de informações em livros numa biblioteca – uma busca trabalhosa, improdutiva, difícil de manuseio e de localização das “nossas indagações”.

Um estudioso como o francês Pierre Lévy, frequentemente convidado a vir ao Brasil, é o exemplo maior do pensamento otimista em relação a uma espécie de “utopia tecnológica” da difusão e da partilha do conhecimento, pelas redes sociais. Ele tem sido a referência máxima e frequente de quase todos os estudiosos do tema entre nós. Seu trabalho mais recente é o de coordenar, no Canadá, um projeto relacionado ao desenvolvimento de uma linguagem artificial possível de traduzir (em termos de programação informatizada) textos teóricos, para fins de compartilhamento e diálogo. Certamente, uma proposta da qual ninguém poderia discordar. Sucede, porém, que o modo como Lévy discute questões sociais, filosóficas e éticas, referentes a todo esse aparato tecnológico, parece nos dizer permanentemente o óbvio: que não basta a técnica, que é preciso ter “educação e cultura”, dominar a leitura e a escrita, ensinar os mais jovens a selecionar as fontes de informação, capacitar-se a analisar tantos dados, saber interagir nas comunidades virtuais, e assim por diante. Esse “é preciso” fica sempre ali, nos olhando, muitas vezes sem resposta.

Pierre Lévy, quando indagado em entrevista sobre a liberdade de expressão nas redes sociais, afirma não ter interesse nessas questões políticas (afinal, “governos sempre tentam

limitar a liberdade de expressão”); interessam-lhe as “novas oportunidades para as pessoas se comunicarem, cooperarem, criarem novas operações de trocas de informações” (LÉVY, 2016, p. 22). É bastante curioso que a argumentação do pensador seja praticamente a mesma da maioria dos defensores do uso das tecnologias, sejam eles doutores ou professores de Educação Básica, sejam eles alunos de graduação ou pós-graduação.

Merecem destaque nessa área, sem dúvidas, os estudos de Maria Helena Bonilla e Nelson de Luca Pretto, da Universidade Federal da Bahia: pela qualidade de suas pesquisas em escolas, e principalmente por um trabalho de quase militância diária, tanto em favor da liberdade de expressão na internet, como nas proposições e estudos de práticas didáticas com uso das diferentes tecnologias. Ora, os argumentos principais desses estudiosos também sublinham, fortemente, a partilha, a cooperação, a produção “comum” do conhecimento, propiciado pelos novos recursos da era digital. Mesmo considerando toda a qualidade acadêmica e política desses estudiosos, a ênfase está, ainda e mais uma vez, na magia da palavra “cooperação” – pontuada como inerente às práticas com as tecnologias, como se a memória discursiva e a própria história das mais diversas propostas didático-pedagógicas (referentes a processos de troca, de debate, de reunião em torno de uma mesa para pensar em conjunto qualquer questão, quem sabe a partir da leitura de um livro ou da exibição de um filme) magicamente fossem expropriados do gesto colaborativo, por certo bem possível de neles existir.

Comunicação e tecnologias: por uma pesquisa que busca a história de perigos, ênfases e obstáculos

Volto ao Foucault problematizador: ao pensar algo como um problema, é exigido de nossa atenção que ela se volte para os modos pelos quais uma questão ou uma prática foi se colocando, numa dada formação social: afinal, quais as dificuldades que se foram evidenciando, neste caso da educação e das tecnologias, particularmente no Brasil? Que soluções foram encontradas? Problematizar (e não meramente polemizar a respeito; e muito menos apenas tecer entusiasmados elogios ou ferozes críticas a certos modelos educativos) significa acompanhar os obstáculos, os entraves, as dúvidas em relação a certas práticas – a ponto de elaborar, sobre essa dinâmica toda, um problema mais amplo, para o qual têm-se buscado diferentes soluções. Como, por exemplo, o ato da ação cooperativa poderia ser pensado de modo mais complexo, para além das possibilidades de criar em conjunto? Que questões éticas, estéticas, de ordem filosófica e política, evidenciam-se nessas ações de parceria? Como elas respondem a “perigos” deste tempo que nos foi concedido viver?

Em relação às propostas de estudiosos como Bonilla e Pretto, elas apontam, certamente, para dificuldades estruturais básicas, relacionadas à liberdade de criação e de acesso ao conhecimento e aos bens culturais e “imateriais” – inerentes à chamada “sociedade em rede”. A privatização do acesso a tais bens e, igualmente, a soberania da figura do autor, parecem estar ameaçadas – o que, segundo esses pesquisadores, afeta “dramaticamente a educação” (VELOSO; BONILLA; PRETTO, 2016). Bens aprisionados a suportes físicos, como os livros, seriam na realidade “bens rivais”, diferentemente de outros bens, disponibilizados nas redes virtuais, “mais amplos e mais baratos”, bens “não rivais” – na medida em que existem em abundância, “permitindo a disseminação de conhecimentos, sem cessar, incentivando a criatividade e, o mais importante, o permanente reuso e a remixagem” (Idem, p. 46).

Além desses ganhos, para a educação, os mais importantes entraves, de acordo com o que Pretto e Bonilla sublinham, veementemente, estão na força das grandes corporações de telecomunicações, no Brasil e no mundo; diante disso, os autores defendem que uma das lutas maiores será pela expansão e pela melhor qualidade dos serviços das operadoras, no que se refere à oferta de serviços de comunicação em rede, nas escolas públicas brasileiras. Da mesma forma, destacam ainda a luta do movimento pelo *software* livre e pelas alterações na lei de direitos autorais.

Enquanto pesquisadores das tecnologias digitais e informática dividem-se entre otimistas convictos e militantes sérios e comprometidos, outros estudiosos da comunicação e da educação têm-se dedicado a inúmeros trabalhos sobre linguagem, semiologia, artes visuais, jornalismo, estudos de cinema e vídeo, com distintos argumentos teóricos e justificativas pedagógicas. Em quase todos, evidenciam-se propostas de investigação e de intervenção na escola, tendo como pressuposto básico que os espectadores são também atores e autores, sujeitos ativos. Alguns falam em estetização da vida cotidiana, e quase todos mencionam um tempo de saturação de signos – o que nos leva a reivindicar a construção de uma política cultural dos usos da imagem. Piaget e Vygotsky despontam como os teóricos favoritos; quanto à área de Educação, *stricto sensu*, Paulo Freire oferece os argumentos a respeito de uma ação libertadora, inclusive como resistência à força dos meios de comunicação sobre os agentes sociais. Os Estudos Culturais figuram como básicos, a partir dos anos 1980, com a exploração de conceitos como os de hegemonia, de mediação ideológica e de interpelação – e se mostram bem mais sofisticados do que a aplicação um tanto facilitada da obra dos teóricos da Escola de Frankfurt, reduzidos muitas vezes a análises de exploração ideológica e de

“influências” dos meios de comunicação sobre os sujeitos, especialmente os mais jovens (cfe. FISCHER, 2012).

Os temas da liberdade, da autonomia, da criatividade, da autoria, da cooperação, da autenticidade, da cidadania, interatividade, conversação, construção do conhecimento – dentre tantos outros – são presença marcante nos estudos sobre tecnologias digitais, comunicação e educação. A crítica aos governos e às instituições (e, por extensão, aos diretores de escola, professores, orientadores pedagógicos) estende-se desde as precárias condições materiais até às práticas cotidianas de proibição do uso dos celulares em sala de aula; e pode reafirmar ditos do senso comum, sobre “a vida lá fora” (como se a escola fosse algo separado do conjunto da sociedade) –, com ataques, por exemplo, a professores que “resistem”, “estão despreparados”, esquecendo-se que poderiam usar esses novos recursos, até como forma de “atrair os alunos, que só pensam na tecnologia” – como escreve a participante de um fórum sobre o tema (SANTOS, 2016, p. 33). Alguns poucos estudos deixam escapar que, de fato, várias experiências em EAD não são colaborativas; configuram-se como práticas unidirecionais, focadas em conteúdos (Idem, p. 33).

Minha proposta é a de evitar polarizações muitas vezes infrutíferas e colocar o foco nas possibilidades que qualquer meio nos propicia, em termos de uma formação de si, de uma educação ética e estética, de convite às gerações mais jovens, quanto à inscrição de si mesmo no mundo e quanto à disponibilidade de seu tempo e de sua escuta genuína ao outro. E, igualmente, entendo que, ao falar de tecnologias na educação, seria desejável contemplar todos aqueles meios de comunicar e informar, pela palavra, pelas imagens, pelas artes visuais, pelos vídeos da internet, pelos textos poéticos e literários, pelas formas jornalísticas de divulgar fatos, pelas escolhas dos recursos técnicos num programa da TV, pelos espetáculos de encenação teatral, de música – ou seja, sem privilegiar tal ou qual recurso tecnológico.

Cuidar de si e cuidar do cuidado dos outros. Talvez seja esse preceito antiquíssimo, dos gregos e romanos estudados por Foucault (2004) em seu curso *A hermenêutica do sujeito*, um dos mais sofisticados conceitos a serem pensados por nós, no momento em que nos dispomos a pesquisar as complexas relações entre educação, tecnologias e comunicação. Um filósofo como Sócrates era aquela pessoa que interpelava as pessoas na rua e perguntava: “Tu estás cuidando de ti? Tu te ocupas de ti?”. Esse gesto abre-se a algumas novas questões: há alguém, um mestre, um filósofo, um amigo – que assume radicalmente uma espécie de missão, não no sentido do sacrifício cristão, mas sim de um efetivo compromisso com o outro. Ele é capaz até de morrer por isso. Ele é guia, é conselheiro, é amigo. Ele assume que dirá ao outro a “verdade”. Ele terá a coragem da verdade.

Talvez hoje seja bem difícil falar nisso, na coragem da verdade, já que quase imediatamente seremos levados a nos indagar sobre exercício de poder sobre o outro, sobre doutrinação, sobre ideologia; ou, igualmente, nos levará a afirmarmos que as verdades são muitas, que ninguém é dono do certo ou do errado, e assim por diante. Esse é, para mim, o primeiro desafio: depositar um olhar diferenciado, sobre verdade e liberdade, a partir de um posicionamento ético. Um dos exercícios que os antigos propunham para o aperfeiçoamento de si tinha a ver com a leitura; sim, com a leitura atenta e demorada de textos, livros, acompanhada de anotações, de um meticuloso trabalho de organização – de modo a construir para si um verdadeiro “tesouro de leitura”, como diz Foucault em “A escrita de si” (2010a, p. 150). Esse exercício seria impossível hoje? Talvez para alguns seja algo impensável, até absurdo. Mas a proposta de construir o próprio tesouro de textos, uma caixa de “discursos verdadeiros”, seria a meu ver um exercício absolutamente necessário, no sentido de escapar aos que os antigos chamavam de *stultitia* (ou de agitação da mente) (idem, p. 150).

Pensar a liberdade e a verdade, eticamente, seguindo Foucault e sua leitura dos filósofos antigos, diz respeito a problematizar nossos modos de existência, os modos de conduzir-nos a nós mesmos, no sentido de constituirmos, para cada um de nós, um “belo *êthos*”, como escreve Foucault: “para que essa prática de liberdade tome forma em um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2010b, p. 270). Para o filósofo, exercer a liberdade é algo trabalhoso, exige do sujeito constantes operações para consigo mesmo, de transformação si, pelo desejo de fazer-se melhor. Exige também nos munirmos de “verdades” de assumirmos uma espécie de “coragem da verdade”. Como escreve o estudioso Frédéric Gros (2004, p. 11), a coragem da verdade tem a ver com a liberdade de falar, com o ato do falar franco (chamado entre os gregos de *parrhesia*)– o que nos solicita uma “tensão ética”, muito mais do que o amálgama de verdade com lógica, de verdade com dado científico ou com discurso hegemônico. O *parrehesiasta* é aquele falante que não apenas diz a verdade, mas que sobretudo, ao dizer a verdade, se expõe a um risco: “é a sua coragem que se mostra em sua ação de dizer a verdade” (ADORNO, 2004, p. 60). Mais do que isso: a coragem de dizer a verdade não remete à falsidade ou à veracidade da coisa dita, mas ao sujeito que a enuncia, à implicação dele naquilo que diz, à coincidência entre seus atos e suas palavras. Aqui, diferente da fórmula cartesiana, trata-se de uma verdade *etopoiética*; o dizer verdadeiro aplicado à própria existência daquele que enuncia.

Liberdade, na proposta de uma ética de si e de um “franco falar”, não se confunde com liberação ou com libertação. Estamos diante de uma concepção de sujeito que se afasta

daquelas teorias que o definem aprioristicamente, quase como uma substância. Aqui, fala-se de um sujeito-forma, que está por se fazer sempre; trata-se de diferentes formas de constituir sujeitos, de fazer-se sujeito de algo – o que implica em falarmos de permanentes jogos de verdade nos quais entram esses sujeitos. Ao mesmo tempo, para além dos jogos de verdade (que existem no interior de relações institucionais e institucionalizadas de poder), afirma-se, nesse modo de pensar, a construção, para si, de discursos verdadeiros – como verdadeiras ferramentas de conduzir-se, para tornar-se melhor, para transformar a si mesmo (e, nessa condição, atuar na *polis*). Para, inclusive, resistir nos embates com as verdades que nos constroem.

O que busco problematizar, neste texto, com base em Foucault, é a urgência de trazermos, para o debate de questões tão pontuais (como as que se referem ao uso das tecnologias de comunicação e informação, no âmbito das práticas pedagógicas, bem como no interior de nossas pesquisas), um olhar filosófico, basicamente a proposta de uma ética da existência, de modo a poder, com isso, problematizar essas práticas e até a propor algumas outras escolhas possíveis, que fujam às polarizações e aos ditos que já se transformaram em senso comum, nessa área do pensamento. “É preciso tomar as coisas com filosofia” – responde Foucault a um amigo que, constroem, confessa não ter cuidado das plantas da casa de Foucault, na sua ausência (LINDON, 2015, p. 183). Nessa surpreendente resposta, por referir-se a uma questão doméstica, tão simples, temos o exemplo mais vivo de como Foucault não separava vida de pensamento, teoria de prática. E como valorizava o cuidado: o cuidado consigo, com o amigo, com o outro, com uma planta, com a vida.

Toda a discussão que hoje envolve a luta por uma comunicação mais livre, nas redes sociais e na internet, com foco na educação, talvez mereça o olhar problematizador como o que Foucault já anunciava nos anos 1980, na crítica que fez a Habermas (embora diga que concordava em muito com ele – o que não ocorria, de modo inverso, por parte de Habermas), justamente sobre a função quase utópica da comunicação, prevista pelo filósofo alemão. Para Foucault, não haveria a possibilidade de os jogos de verdade, numa determinada formação social, circularem livremente, sem qualquer obstáculos ou restrições – como uma forma de reagir aos poderes dominantes e deles libertar-se:

Trata-se precisamente de não ver que as relações de poder não são alguma coisa má em si mesmas, das quais seria necessário se libertar; acredito que não pode haver sociedade sem relações de poder, se elas forem entendidas como estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros. O problema não é, portanto, tentar dissolvê-las na utopia de uma comunicação perfeitamente transparente, mas se imporem regras de direito, técnicas de gestão e também a moral, o *êthos*, a prática de si, que

permitirão, nesses jogos de poder, jogar com o mínimo possível de dominação (FOUCAULT, 2010b, p. 284).

Talvez pudéssemos pensar que, nas análises e propostas mais recorrentes entre nós, sobre comunicação e tecnologias digitais, no âmbito da educação, estejamos muitas vezes falando nessa “utopia de uma comunicação perfeitamente transparente”, o que se desdobra em outras formulações, a partir da bandeira empunhada por Pierre Lévy, sobre um conhecimento produzido em comum, sobre uma nova ecologia cognitiva, sobre processos de aprendizagem plenamente cooperativos. O próprio Lévy (2016) tem dito, nas suas últimas aparições em público, que a utopia proposta por ele depende de uma série de processos e procedimentos, políticos, sociais, relativos (como no caso específico de sociedades tais quais a brasileira) a aprendizados básicos, de leitura e escrita, de acesso inclusive operacional e técnico às maravilhas da internet. E, principalmente, depende de um aprendizado, por toda a sociedade, de como fazer uma espécie de “curadoria” em relação à quantidade de informação disponibilizada.

Diante disso, entendo que seria bem rico se pudéssemos “abrir” esses enunciados já tão difundidos, como o de que hoje somos (ou podemos ser) mais cooperativos, na vida escolar e nos processos de aprendizagem, em virtude do acesso aos recursos técnicos da comunicação e da informação digital, bem como ao alcance das redes sociais. Em qualquer sociedade, nos diz Foucault, há sempre e constantemente grupos, instituições, sujeitos, envolvidos com o objetivo de determinar a conduta dos outros. Não há nada de errado nisso. A beleza da vida estará, justamente, no trabalho de aperfeiçoamento de si, portanto, de preparo para gestos de liberdade de si, em relação aos outros – o que tornaria bem mais aberto, “atraente e fascinante” o jogo das relações (que sempre serão relações de poder) com o outro, em que, aliás, estaremos ocupados com as condutas, deles e nossa. O que se precisa problematizar não é o fato de haver relações de poder, ou de desejarmos fazer algo em relação à conduta do outro, mas os perigos (sempre presentes) dos fenômenos de dominação – sejam eles políticos, sociais, sexuais, educacionais, de gênero, de controle da informação e da comunicação. Exercer essa função crítica, nos diz Foucault, tem a ver diretamente com o imperativo socrático do “ocupa-te de ti mesmo”, que também pode ser formulado como “constitua-te livremente, pelo domínio de ti mesmo” (FOUCAULT, 2010b, p. 286-287).

Para concluir, digressões sobre uma prática pedagógica com cinema

No intento de exemplificar a proposta que subjaz à problematização do tema das tecnologias, da comunicação e da educação, neste GT, tomo a liberdade de trazer o breve relato de uma experiência didática e de pesquisa. Há três anos, na Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, realizamos um estudo com universitários, predominantemente de Comunicação, com alguns poucos participantes do curso de Pedagogia. Participaram mais de 150 jovens, de diferentes camadas sociais, a maioria mulheres (65 por cento), com idades variando entre 19 e 25 anos. Nos encontros semanais (como parte de uma disciplina eletiva), a turma é convidada a assistir a um filme por semana – ponto de partida para a condução das atividades na aula seguinte, com debates, discussões teóricas, seleção de cenas especiais para serem revisitadas e, ao final, a escrita, à mão, de um breve texto pessoal, com o registro da experiência de cada um com aquela narrativa.

Por que este relato aqui? Porque, primeiramente, entendemos que hoje já não podemos falar em tecnologias digitais, de um lado, e de comunicação e mídias, de outro. Todo o processo de criação dessa disciplina (e da pesquisa que fazemos a partir dela) depende, primordialmente, do acesso às tecnologias digitais: seja para baixar e compartilhar filmes e textos, seja para a criação de listas de debates com o grupo. Ao mesmo tempo, a investigação coloca em ação um modo teórico de entender o tema das tecnologias e da comunicação, segundo o qual (seguindo Arlindo Machado, em seu livro *Máquina e imaginário*, 1996) não se pode jamais falar de homens ou mulheres como sujeitos nus, puros e independentes de técnicas e de próteses instrumentais que os constituam.

E se pensássemos a própria linguagem da palavra, falada ou escrita, como uma das mais complexas que existem? – indaga Machado (1996). A partir daí, quiçá pudéssemos entender que as diferentes linguagens, mais ou menos sofisticadas em termos de engenhosidade, poética e política, digital ou não, são constitutivas de qualquer objeto cultural e artístico. Em suma, arte, cultura, ciência e técnica são inseparáveis. E exigem de nós, educadores e pesquisadores, um pensamento mais aberto, problematizador, de modo a questionar as criações comunicacionais e informacionais de nosso tempo, na medida em que propiciam ou enfatizam certas formas de existência.

Mas voltemos aos grupos de cinema e educação. Com a participação de vários doutorandos e mestrandos do NEMES – Núcleo de Estudos de Mídia, Educação e Subjetividade, da UFRGS –, além de bolsistas de Iniciação Científica, os encontros têm propiciado um tipo de experiência, para mim, inédita: alunos acostumados a um repertório fílmico em geral referido a *blockbusters* norte-americanos e, no início, sentindo-se totalmente desajustados na tarefa de dizer algo de si mesmo, por escrito e à mão, sobre sua relação com uma certa narrativa – chegavam ao meio do semestre cada vez mais envolvidos com o projeto. Esse envolvimento diz respeito à assiduidade, à franca alegria em partilhar a recepção que

tiveram ao filme, ao despojamento na abertura de obstáculos encontrados, e ao desejo de receber de volta seus manuscritos com nossas observações.

Criou-se ali um clima de “partilha do sensível”, de delicadeza, de escuta do outro, de escuta do personagem, das professoras – que até hoje a equipe se indaga: afinal, o que foi que fizemos? Na avaliação final da atividade semestral, solicitamos uma carta à turma; e uma aluna registrou: “... *essa cadeira me fez, aliás em muitos aspectos me refez (e desfez também), para falar a verdade. Jamais fiquei na aula pensando ‘socorro, quero sair daqui’, pelo contrário. Sempre me senti bem. A animação com que vocês recebiam os apontamentos dos alunos é genial, deixa a gente feliz, sabe? A sensação que eu sempre tive foi de que vocês realmente queriam saber, vocês estavam ali para ensinar e nos ouvir. Isso é tão raro*”.

Poderíamos aqui falar de inúmeras situações, de quase assombro para o grupo de pesquisa. Nossas anotações guardam registros os mais variados: da aluna que enviou mensagem durante a semana, dizendo sentir-me mal com o documentário de Wim Wenders (*Crimes invisíveis*), sobre violência sexual com mulheres africanas do Congo (“*Alguns filmes vocês tinham que avisar antes do que se trata... Foi demais para mim*”); a jovem que assistiu sozinha, em casa, ao filme do Almodóvar (*A lei do desejo*), e que achou insuportável ver as mesmas cenas quando em grupo; o aluno que reagiu com veemência, dizendo não conseguir escrever à mão e que, já nos encontros seguintes, fazia-se o mais compenetrado “escritor” de comentários riquíssimos sobre os filmes. Recentemente, uma aluna, comentou assim o filme *Boyhood*: “*Do filme, percebo que sou um pouco elfa e um pouco baleia. Sou elfa quando ficciono minha realidade para outras pessoas querendo torná-la mais interessante aos olhos dos outros. Sou baleia quando percebo na minha realidade da vida o extraordinário do banal e dos momentos esquecíveis. E o melhor de tudo é que não tem problema em ser as duas*”.

Outro exemplo, a seguir, reproduzo de texto já publicado (FISCHER; MARCELLO, 2016, p. 24). Uma estudante, ao final do debate sobre o filme *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?*, de Kiarostami, entregou um texto escrito na forma de um grande Z, que atravessa a página de papel. Ela se explica: “*Já que o filme foi gravado sem decupagem, pensei: por que não escrever o texto sobre ele de outra forma?*”. Seu texto registra: “*No local de estudos das crianças a disciplina é quase lei. O menino protagonista entende seus deveres, tanto escolares quanto morais e éticos. Com isso, e na jornada de entregar o caderno ao amigo é que ele nos envolve (e se envolve). Como na estrada daquele morrinho que por vezes ele corre, em formato de Z; ‘z’ de zigue-zague talvez representando a ligação (e nuances) que se têm – diante de situações diversas – com a vida. Acredito que o design tenha atrapalhado um*

pouco a leitura, e foi proposital. Justamente para mostrar que a vida é mesmo assim, ‘cenas’ não tão fáceis de decifrar e encarar, cheia de idas e vindas, obstáculos e desafios. Porém, esse Z de ‘zica’ de ‘zebra’, que muitas vezes representa algo ruim, pode se transformar em um Z de ‘zelo’, por exemplo, tendo significado positivo. Assim como a mensagem zelosa proposta pelo filme. Ao final, acrescentou um P.S.: “desculpa não ter escrito texto dessa vez, mas foi o próprio longa que me motivou a ousar”.

Arlindo Machado (1996) sublinha o quanto qualquer trabalho de pensamento e de criação – num mundo em que máquinas e disponibilidade de um variado leque de opções de divertimento, comunicação e informação, via redes virtuais – não é tarefa fácil. Entendo que as dificuldades apontadas por Machado referem-se àqueles que desejam ir além das propostas ou salvacionistas ou apocalípticas; ir além do tráfego fácil e atraente dos bens culturais, sem que, diante deles, haja um exercício quase de desapego de ordem fetichista, que nos leva a dizer: houve tantos milhares de visualizações, logo, é em si bom; logo, é fenômeno relevante. E os registros que temos de três anos de pesquisa com cinema e jovens universitários tem mostrado que pensar as imagens, a comunicação, as trocas virtuais – todo esse universo audiovisual e interativo – pode caminhar para além das polarizações que segregam, de um lado, aquilo que seria “moderno”, atualizado, verdadeiramente “tecnológico”; e de outro as mídias já “ultrapassadas”, a televisão, e assim por diante. Há muito mais a problematizar.

A proposta de Machado é bastante desafiadora: configura-se como um convite a que sejamos “poetas dos meios tecnológicos”, que nos entreguemos a subverter a função da máquina, exatamente na contramão do próprio projeto daquele recurso tecnológico. Que sejamos inventores, questionemos os padrões de cada nova forma de comunicação, que coloquemos sob suspeita todas as generalizações de salvação ou de pessimismo, ambos vestidos de humanismos pouco convincentes, carentes de uma argumentação sólida. E que convidemos o outro à criação. Penso que é isso que temos feito em nossa pesquisa sobre cinema – e que transcende um mero estudo de técnica, de teoria da imagem, de linguagem cinematográfica. A aluna que desenha um Z e faz desse Z seu texto, interpelada por um filme que narra o outro (iraniano), dispõe-se a criar, no grupo, e a ousar pensar e problematizar a si mesma.

Somos convidados a muitas lutas, pois que são muitos os perigos de nosso tempo, quando se fala de comunicação, educação e tecnologias. Uma tecnologia, em si, não desestabiliza o mundo da política e das cisões sociais e econômicas; muitas vezes, adaptam-se a regras de controle obsoletas. Energias de ruptura estão em luta com modos conformistas de ser e educar. E, nesse sentido, somos chamados a um trabalho minucioso e crítico, de colocar

sob suspeição a facilidade com que se constroem discursos quase eufóricos, sobre o bem “em si” dos objetos técnicos e das práticas tecnológicas.

Referências

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual. O modelo socrático. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault. A coragem da verdade*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 39-62.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Pensar o outro no cinema: por uma ética das imagens. *Revista Teias*, UERJ, v. 17, n. 44, 2016, p. 13-29.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Rastros de um passado nem tão remoto: mídias audiovisuais em vinte anos de pesquisa. *Revista Teias*. UERJ, v. 13, n. 30. p. 23-42, disponível em <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1363/972>.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. *Ética, sexualidade, política. Ditos & escritos V*. Rio de Janeiro: Forense, 2010a, p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ética, sexualidade, política. Ditos & escritos V*. Rio de Janeiro: Forense, 2010b, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. In: _____. *Ética, sexualidade, política. Ditos & escritos V*. Rio de Janeiro: Forense, 2010c, p. 225-233.

GROS, Frédéric (Org.). *Foucault. A coragem da verdade*. São Paulo: Parábola, 2004.

LÉVY, Pierre. “Você não deve presumir que há privacidade na rede”. Porto Alegre: *Zero Hora*, Caderno PROA, 25-26 junho 2016, p. 20-22 (Entrevista concedida a Carlos André Moreira).

LINDON, Mathieu. *O que amar quer dizer*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário*. São Paulo: EDUSP, 1996.

SANTOS, Edméa Oliveira; CARVALHO, Felipe Silva Ponte; PIMENTEL, Mariano. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. *ETD. Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 23-42, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>>. Acesso em: 17 jun. 2016. doi: <<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640749>>.

VELOSO, Maristela; BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. A cultura da liberdade de criação e o cerceamento tecnológico e normativo: potencialidades para a autoria na educação. *ETD. Educação Temática Digital*. Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 43-59, abr. 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639486>>. Acesso em: 20 jun. 2016. doi: <<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i1.8639486>>.

Fimes citados

A lei do desejo – Dir. Pedro Almodóvar, 1987.

Boyhood – Dir. Richard Linklater, 2014.

Invisibles crimes – Dir. Wim Wenders, 2014, curta-metragem.

Onde fica a casa do meu amigo? – Dir. Abbas Kiarostami, 1987.