

De Metrópolis a Matrix: arte e filosofia na formação de pesquisadores em educação

From Metropolis to The Matrix: art and philosophy in training of education researchers

LUIZ ALEXANDRE DA SILVA ROSADO¹

ESTRELLA D'ALVA BENAION BOHADANA²

MÁRCIO SILVEIRA LEMGRUBER³

GISELLE MARTINS DOS SANTOS FERREIRA⁴

RESUMO: Este artigo discute a experiência em uma disciplina de mestrado conduzida segundo uma abordagem baseada na sensibilização estética, por meio de obras do cinema, da literatura e da filosofia, como forma de questionar o maniqueísmo fundamentado nos discursos utópicos e distópicos que se alternam nas mídias e na literatura acadêmica acerca das tecnologias na educação. Examinando extremos que desconsideram ambivalências e valorizando as experiências trazidas pelos alunos, a disciplina os estimulou a refletir sobre a Educação, a sociedade contemporânea e a presença das tecnologias. Participaram da primeira turma 18 alunos que, ao longo do semestre, propuseram um total de 295 questões. O artigo apresenta uma reflexão sobre a experiência e os achados decorrentes de uma análise temática dessas questões. Apesar da forte presença de perguntas binárias, analógicas, comparativas ou que essencializam objetos e instituições, a experiência sugere que a arte e a filosofia podem desafiar convicções assentadas, porém, acrílicas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de pesquisadores; tecnologias de informação e comunicação; arte.

1. Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

2. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

3. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, RJ, Brasil

4. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

ABSTRACT: This article examines a post-graduate teaching and learning experience conducted with basis on an approach that explores aesthetic awareness via film, literature and philosophy, as a means to challenge polarised views of the relationship between technology and education, which are represented in utopian and dystopian discourses in both the media and the pertinent academic literature. The subject was intended to value the students' experiences and to encourage them to reflect upon education, contemporary society and the presence of technologies, questioning extreme positions that ignore ambivalences. The first time the subject was introduced 18 students participated, and they proposed 295 questions along the semester. The article presents a reflection on the experience and the findings of a thematic analysis of these questions. Despite the strong presence of binary, analogic, and comparative questions, in addition to questions that essentialize objects and institutions, the experience suggests that art and philosophy can challenge established, yet uncritical, convictions.

KEYWORDS: Researcher training; information and communication technologies; art.

CONTEXTO E MOTIVAÇÕES

Em nossa experiência como docentes de pós-graduação em Educação, confrontamos-nos com um cenário recorrente: o aluno recém-chegado, a defender, normalmente com uma veemência infundada e com base em uma experiência bastante limitada, um discurso pró-técnica inteiramente acrítico e confiante nas transformações que as tecnologias podem proporcionar por meio da “inovação” de “velhos” modelos de ensino. Um poder quase mágico de renovação, por vezes, de redenção, é atribuído a artefatos tecnológicos, sem que seja oferecida qualquer fundamentação empírica ou argumentação teórica mais sólidas. Por outro lado, dentre aqueles com os quais lidamos que não pretendem desenvolver pesquisas sobre temáticas relativas à presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação, observamos uma tendência a um posicionamento antitético: a técnica é algo indesejado, às vezes, inaceitável, totalmente estranho à área, sendo as possibilidades abertas por essa presença reduzidas a alguns modelos de Educação a Distância (EaD) existentes no País.

Tais discursos, porém, não constituem uma idiosincrasia dos iniciantes. Refletem representações encontradas não somente nos discursos midiáticos, mas, também, na própria literatura acadêmica: interpretações da relação entre o humano e a técnica polarizadas em correntes teóricas utópicas e distópicas. Parece-nos que se perpetua, assim, um maniqueísmo fundamentado em dois extremos: de um lado, a narrativa de “salvação” dos espaços educativos através da técnica, de superação

da tirania de um modelo expositivo que serviria para impor as concepções do professor, de modo unilateral, em suas aulas, que tem sido reproduzida para diferentes tipos de meios (rádio, cinema, TV e mais recentemente, computadores, *tablets* e celulares); de outro lado, a noção de que a utilização das tecnologias na educação é uma expressão de políticas neoliberais do Estado mínimo que visam cortar gastos em programas públicos, um “mal” a ser combatido.

Nesse contexto, acreditamos ser necessário ampliar o pensamento acerca de conceitos que giram ao redor da tecnologia vista como campo de estudo. Assim, ao invés de conduzirmos exercícios puramente intelectuais de exposição e discussão de possíveis posturas críticas diante de conteúdos midiáticos com base exclusivamente na literatura acadêmica, criamos uma disciplina que explora a sensibilidade estética por meio de obras literárias e cinematográficas cujas tensões, desilusões e esperanças se encontram representadas em nossa literatura acadêmica. Trata-se de propor exercícios de ampliação da sensibilidade (senso estético, percepção) com relação às ambivalências das situações utópicas e distópicas, que não são tão extremas como parte da literatura sugere.

A disciplina acomoda as especificidades de nossos aprendizes, adultos que mostram uma vontade latente de expor suas vivências (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009), especialmente as vivências profissionais, com os problemas e angústias comuns da atividade docente: condições de trabalho, políticas públicas, didática, indisciplina. Assim, pretendemos explorar a singularidade da experiência vivenciada com a utilização da arte (literatura e cinema) como fonte de produção de conhecimento em um contexto que incentive a exposição de experiências prévias dos alunos em sua atuação profissional (vivência acumulada), possibilitando um caráter de significação mais afeito ao cotidiano.

INSPIRAÇÕES: PARA ALÉM DE UM MANIQUEÍSMO RECORRENTE

Com a ênfase em concepções que apresentam apenas dois extremos possíveis para sua concretização, conforme já sugerido, perdem-se múltiplas oportunidades de discussões fundamentais sobre a tecnologia, esta entendida como modo organizado de produção de saberes e artefatos. A tecnologia precisa ser, e vem sendo, questionada quanto aos seus limites éticos, especialmente quando se pensa na capacidade que os artefatos técnicos possuem e a que desejos podem atender. O poder humano, advindo da dominação técnica, logo se associa ao poder de transformar

e criar coisas (artefatos, objetos, instrumentos), transformando a si mesmo em agente pensante e modificando a paisagem ao seu redor. Esse poder fascina e   fonte de cobiça para muitos, mas, também, gera temores e rea o es quanto aos seus potenciais impactos.

No prefácio do livro *Amusing ourselves to death*, do crítico da cultura e das m dias Neil Postman, tais receios se voltam ao direcionamento do olhar dos leitores. No ano de 1985, quando a primeira edi o o da obra foi publicada, se vivia a polariza o o EUA-URSS, quando os temores sobre o controle exercido pelo Estado, por meio de instrumentos tecnológicos cada vez mais sofisticados, davam o tom aos debates a respeito da tri ade tecnologia-política-poder. A imagem da opress o o concretizada por meio da vigilância contínua dos cidadãos assombrava a mente dos que temiam governos totalitaristas na Europa e nos EUA, sendo, na época, o modelo soviético o mais próximo dessa representa o o do “mal”. Postman mostra que a distopia *1984*, de George Orwell, representava, naquele momento, o imaginário coletivo sobre o que seria um poder estatal controlador. Porém, seu receio maior não era da distopia opressiva de Orwell, mas do cenário retratado por Aldous Huxley em *Admirável Mundo Novo*.

Segundo Postman, os EUA triunfalistas, que consideravam a batalha ganha e a liberdade definitivamente conquistada através de seu modelo liberal-democrático, poderiam não estar percebendo outros modos de desligamento de si e do outro que estavam em marcha, operados pelos sujeitos. Enquanto a distopia de Orwell era explícita, retirando direitos e reduzindo a capacidade de pensar dos cidadãos através de banimentos sucessivos de registros e memórias, a distopia de Huxley era a da felicidade permanente. Em tal cenário, o impedimento de pensar partia de um estado de satisfa o o e plenitude induzidos por um poder externo consentido (ou sutilmente induzido): um “mar de irrelevâncias” e de “cultura do trivial” que afastaria o pensamento mais refinado, levando a um individualismo preocupante.

As obras de Orwell e Huxley ilustram o temor em rela o o aos cenários possíveis que um mundo automatizado pode gerar, evocando dois extremos aos quais a técnica pode servir: ou ao controle total exercido por algum ente coletivo (Estado, Corpora o o) ou a satisfa o o permanente de uma sociedade via organiza o o da produ o o, esta também governada por algum ente coletivo. São fic o es escritas a partir das tens o es que a técnica utilizada em larga escala suscitava na primeira metade do século XX, especialmente seu poder de encantar através de produtos feitos em massa e de destruir através de guerras mecanizadas de grandes propor o es.

Se buscarmos cenários de entrelace da técnica e do humano na mitologia, encontramos Prometeu nas narrativas da Grécia Antiga (presentes em Hesíodo, 2006 e Ésquilo, 2010) e Fausto nas narrativas alemãs da Idade Média e Moderna (a mais conhecida escrita por Goethe e revisitada por Thomas Mann). O primeiro rouba de Zeus a capacidade de produzir o fogo e o entrega aos humanos, sugerindo uma concepção na qual a técnica é dotada de um poder capaz de responder aos problemas do humano e de promover seu progresso. Fausto, por outro lado, recorre ao demônio para lhe dar uma vida sem limites e poderes que satisfaçam seus desejos de superação do conhecimento de seu tempo, em troca de sua alma. O mito do Fausto nos alerta sobre os possíveis limites da técnica. Desse modo, a centralidade que a técnica assume em nossa cultura, tornando-se a base de uma concepção de mundo, vem sendo traduzida por duas correntes antagônicas – a prometeica e a fáustica –, expressões de formas de perceber seu lugar e poder (MARTINS, 1997).

Entretanto, não é apenas Fausto que irá, ao final, arcar com as consequências de suas escolhas e ações: Prometeu é, também, severamente castigado. De fato, ambos os mitos apontam para a ideia de que, ao buscar mais saber e mais domínio sobre a natureza, há consequências, talvez algum tipo de “punição” que simboliza algum limite necessário para a empreitada humana de dominação. Sugerem uma tensão entre vontade e limite, que pode ser identificada também na obra *O Mal-estar na Civilização*, escrita por Freud e publicada em 1929. Segundo o autor, a civilização tem seu preço, pois, para ser mantida, exige que o homem domestique suas pulsões e ofereça a sua gestão a entes coletivos, sacrificando parte de seus desejos e impulsos.

A despeito das mudanças tecnológicas ocorridas na segunda metade do século XX, em particular a emergência e consolidação de uma disseminação massiva de artefatos construídos com tecnologias digitais, a crítica de Postman, bem como as obras literárias nela aludidas, permanecem atuais. De fato, configuram-se como prescientes de muitos dos debates correntes acerca da privacidade, segurança e liberdade na Internet. Configuram-se, assim, em cenários de ambivalências inerentes às tensões representadas pelo poder dado pela técnica ao homem e a necessidade de limites em seu uso, no qual utopias se anunciam como promissoras e distopias nos alertam e procuram frear o homem em sua busca por domínio e poder. Nessas ambiguidades, traduzidas em sentimentos e escolhas a partir de potencialidades latentes do homem e em sua criação técnica, recai o foco da nossa nova disciplina.

UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA: CAMINHOS PERCORRIDOS

A disciplina que concebemos procura oferecer uma base reflexiva para discussões sobre o entrelaçamento da Educação com o campo das novas tecnologias, lançando mão de textos que, acreditamos, têm um papel muito mais amplo do que servir de referencial teórico para o aluno-pesquisador ao longo da tessitura de sua dissertação. Em nossa seleção de obras, incluímos um misto de literatura, cinema e filosofia, com o objetivo de encorajar reflexões mais aprofundadas sobre temáticas que não estão presentes somente nos discursos acadêmicos.

Para cada uma das obras incluídas, solicitamos uma resenha e um conjunto de questões derivadas da leitura, de modo a construirmos uma base para discussão em grupo e avaliação dos alunos. As diretrizes dadas para a elaboração das perguntas foram estruturadas em três eixos. O primeiro diz respeito à *relação da obra com o mundo atual*, exigindo um esforço conceitual de generalização para situações que extrapolassem o contexto da obra ficcional e dos textos acadêmicos. O segundo consiste na *relação da obra com as tecnologias de informação e comunicação*, um foco mais ajustado e pertinente à nossa linha de pesquisa, visando provocar uma reflexão que superasse a simples descrição técnica dos artefatos digitais. O objetivo é problematizar a visão utópica segundo a qual as tecnologias são comumente abordadas na literatura educacional mais otimista, introduzindo elementos distópicos para provocar um contraste entre as perspectivas. O último eixo demanda *relações da obra com a Educação*, objetivando a discussão e troca de vivências em instituições de ensino, bem como a análise de questões atuais envolvendo alunos e novas tecnologias.

A experiência iniciou-se com o filme *Metrópolis*. Trata-se não somente de um filme pioneiro, produzido nos anos 1920, mas de uma obra que abre uma discussão abrangente acerca das possibilidades de vida em uma sociedade altamente mecanizada, na qual as classes sociais são constituídas por aqueles que operam e mantêm as máquinas, com enorme sacrifício físico e psicológico, e pelos que usufruem da produção semiautomatizada. Sugere-se uma analogia entre o céu, a parte superior da cidade, e o inferno, as “profundezas” da metrópole, onde os habitantes estão sujeitos a condições subumanas de trabalho e sem perspectivas de superá-las. Pensar as tecnologias como parte e também como definidoras de papéis sociais, especialmente divisões entre centros e periferias, foi intencional na escolha dessa e das demais obras.

Paralelamente às discussões sobre o filme *Metrópolis*, solicitou-se, desde a primeira aula, a leitura do livro *Admirável Mundo Novo*. O livro de Huxley narra uma sociedade também dividida, porém o “céu” é representado por uma sociedade que atingiu o ápice do ideal fordista, com divisão pré-determinada de classes através de manipulação genética e condicionamento comportamental. O operariado, nesse caso, também foi mecanizado em sua produção através de “fábricas de humanos”, eliminando a necessidade de parentesco e gestação humana.

A diferença de classes, naturalizada na sociedade mecanizada de Huxley, grita a partir do encontro do personagem principal com os “selvagens”, aqueles que mantêm a cultura do passado pré-fordista e a reprodução da espécie pelo método natural, ou seja, o sexo e a gravidez. Mais uma vez vemos o choque entre dois universos. A utopia de Huxley gira ao redor de uma sociedade que atinge um equilíbrio tão perfeito em sua produção e manutenção que choca o jovem “selvagem”, que se revolta contra o total controle de pensamentos e sentimentos através de métodos hipnóticos e drogas que induzem a uma contínua felicidade artificial.

Dessa forma, abriu-se, via obras ficcionais, o caminho para o debate de textos que tratavam de questões sobre a modernidade e a pós-modernidade, procurando conceituar os debates que embasam atualmente visões sobre a tecnologia na sociedade, especialmente as consequências da ciência e da industrialização na vida humana ao longo dos últimos 250 anos. O primeiro texto, *Mal-estar na civilização*, de Sigmund Freud, debate a tensão entre a organização social (civilização e cultura) e a diminuição da liberdade individual, controlada em nome de um bem-estar coletivo. O segundo texto, uma referência direta ao primeiro desde o seu capítulo introdutório, *Mal-estar da pós-modernidade* de Zygmunt Bauman, foi escolhido justamente por problematizar uma época em que a felicidade individual alcança o centro das prioridades humanas e a segurança civilizacional agora é posta em cheque. São sintomáticas, nesse caso, as metáforas utilizadas por Bauman: *turistas*, aqueles que usufruem das benesses da sociedade contemporânea e por ela transitam livremente, e *vagabundos*, que perambulam pelo mundo sem direitos ou proteção estatal, certos de que somente a inserção no mundo do consumo conseguiria garantir o acesso aos privilégios e liberdades dos turistas.

Em seguida, mais uma vez foi articulado um filme a uma obra literária. Exibimos *Blade Runner: o caçador de andróides*, seguido de uma discussão a partir dos resumos críticos feitos pelos alunos, para que na aula seguinte se chegasse à última leitura, o livro *1984* de George Orwell. *Blade Runner* discute um ponto crítico na literatura

sobre as tecnologias: a indistinção entre o humano e a máquina que o simula. A presença de robôs, que a princípio funcionam para exercer funções que os humanos não querem, tal como uma classe operária não humana e, por isso, merecedora de tal função, se torna um problema a partir do momento em que elas tomam consciência de si e passam a reivindicar seus direitos. Embora não diretamente assistido na disciplina, foi inevitável o confronto de similaridades com o filme *Matrix*, no qual vemos um mundo em que essas máquinas venceram a “guerra” e se tornaram o poder instituído, algo levemente esboçado pela cópia-robô de *Metrópolis*. Em *Blade Runner*, esse cenário é ainda uma ameaça de futuro sombrio e, por isso, a perseguição e “desativação” dessas máquinas pensantes e autônomas é o fio condutor de toda a trama.

Se as máquinas representam uma ameaça no momento em que querem controlar os humanos e tomar-lhes o poder, em 1984 ainda são instrumentos de controle de um grupo de humanos sobre os demais, espreitando seus passos e seus desejos através de um amplo aparato de vigilância: microfones, câmeras, televisores. Se na obra de Huxley o maquinário não é utilizado para controlar os “selvagens”, ao menos diretamente, pois os mantém em uma distância relativamente segura, em 1984 ele serve diretamente à dominação e é peça fundamental para a divisão de classes, divisão essa sombria e não consentida. Não há válvula de escape em 1984, não existe uma droga que deixe os humanos extasiados e felizes, como o *soma* presente na obra de Huxley. O que existe em 1984 é um não espaço para o exercício de uma visão pessoal de mundo, ou seja, não há bastidores para aqueles que pertencem ao “Partido”.

QUESTIONAMENTOS E APRENDIZAGENS

Nossa abordagem permitiu uma alternância entre papéis expositivos e reflexivos ao retirar o professor da condição de um mero fornecedor de respostas e convidar o aluno à formulação de questões. Ao invés de os professores oferecerem prontamente uma série de análises a respeito das obras literárias e cinematográficas, deixou-se que as cadeias de associações de ideias fossem lideradas pelos próprios alunos, anotando-se os pontos principais levantados por eles e a eles retornando como síntese, constituindo-se pontos de partida para novas discussões. Tal postura não impedia a participação dos professores, mas permitia maior flexibilidade na escuta de contextos e particularidades de cada aluno.

Com o pedido prévio de síntese-resumo e de questões relacionadas à obra, tarefa de rotina, os alunos puderam sistematizar previamente suas posições, o que ajudava a dar andamento aos debates sem um grau tão elevado de improviso, além de oferecer aos professores um retorno escrito e sintético das reflexões ocorridas. Ao mesmo tempo em que eram valorizadas posições e experiências dos alunos, os professores também puderam observar o grau de compreensão das obras, permitindo uma avaliação continuada e maior chance de ajustes e encaminhamentos dos debates posteriores.

Participaram da disciplina 18 alunos que, no conjunto, produziram 295 questões em seus trabalhos sobre as seis diferentes obras/textos. As seguintes categorias principais emergiram de nossa análise das questões propostas:

1. *Perguntas binárias* do tipo “sim ou não”, “isso ou aquilo”, com pouca margem de resposta reflexiva ou espaço para ambiguidade;
2. *Perguntas que fazem analogias* com a Educação através de conceitos transpostos da obra;
3. *Perguntas que essencializam* algum aspecto ou instituição, pressupondo algo inerente a eles;
4. *Perguntas que comparam* aspectos da obra com aspectos similares no contexto atual.
5. *Pergunta off-topic*: elementos que não atenderam a nenhuma das diretrizes solicitadas.

De modo geral, observamos que as questões elaboradas pelos alunos que não tinham relação com o que foi solicitado (categoria 5) foram menos numerosas nas obras *1984* e *Admirável Mundo Novo*, tendo as duas, por outro lado, o maior índice de questões que comparavam elementos das duas obras com aspectos da sociedade contemporânea e com a educação. Talvez a narrativa altamente contrastante entre tecnologia e seu uso pelo Estado, entre controle externo e pouca margem de controle individual, comum às duas obras e a situações cotidianas da relação aluno-professor e professor-escola, tenha sensibilizado os mestrandos e os ajudado a elencar mais elementos de aproximação (analogias e comparações) do que as obras com maior grau de teorização, como os textos de Bauman e Freud, ou mesmo filmes como *Metrópolis* e *Blade Runner*. Observamos também que houve um

aumento sensível da categoria *essencializa o* (da Educa o, das TIC) nas leituras dos excertos de Bauman e Freud.

Qualitativamente, as questões conduziram para situa es mais concretas do cotidiano dos alunos (experiência de vida) relacionadas a conceitos e situa es centrais de cada obra, tendo pouca visibilidade questões conceituais que levassem a reflexões sobre a rela o homem-técnica, aspecto concernente ao exercício filosófico. Foram elaboradas perguntas que exigiam respostas mais imediatas, urgentes, oferecendo pouca margem para pesquisas e entendimentos de longo prazo. Esse era um fato já esperado, não são por esta ser uma disciplina ministrada no primeiro período de um curso de mestrado, mas também pelos itens pedidos na elabora o das questões (rela o com a sociedade contemporânea, com as tecnologias e com a Educa o).

Em uma leitura flutuante de todo o corpo de questões, destacamos as ideias-força enfatizadas pelos alunos em cada uma das obras. Essas ideias foram se mesclando nas diferentes categorias de questões, ora sendo comparadas, ora servindo para analogias ou mesmo para questões carregadas de binarismos. De modo geral, evidenciam que os alunos alcançaram uma compreensão do núcleo ideativo de cada obra lida ou vista, reiterando a adequa o das obras como ponto de partida para os debates pretendidos.

Com o filme *Metrópolis* tivemos questões relacionadas, principalmente,   Educa o e   Tecnologia. Os alunos destacaram a *desigualdade social* e os processos de *massifica o* vividos na sociedade. Quanto   primeira, a Educa o ora   vista como promotora (reprodutora), aquela que promove via padroniza o de alunos e a restri o da criatividade e da reflexão, ora como aquela que irá “imunizar” contra o consumismo e fomentar a ascensão social dos desfavorecidos. A tecnologia também   vista desde extremos, de modo que   tanto aquela que colabora para a automa iza o e transforma alunos em operários, quanto   um instrumento de ameaça aos opressores e portadora de potencial de libertar os indivíduos das situa es de desigualdade. Seguindo a lógica do filme, os alunos também procuraram um possível mediador, podendo ser o professor, a tecnologia ou a própria Educa o, sem, contudo, lançar questões que desafiassem a necessidade ou não de um mediador-salvador.

Na leitura de *Admirável Mundo Novo*, as questões se distribuíram com maior nitidez entre quatro eixos temáticos: Educa o, Tecnologia, Professor e Sociedade. Os alunos destacaram o *controle*, através de condicionamento e padroniza o, e a *desumaniza o* pelo uso da ciência. Se no primeiro filme a busca era por um mediador,

agora ela se centra em qual seria a *droga soma* atual, assim como no uso da ciência, da tecnologia e da educação para reforçar castas, ou seja, desigualdade social. A oscilação entre aspectos otimistas e pessimistas permaneceu, mostrando a Educação e a Tecnologia servindo tanto à padronização do comportamento quanto à conscientização sobre problemas como consumismo e exclusão social.

A partir da leitura do excerto da obra de Freud, temos a presença de três eixos nas questões elaboradas: Educação, Tecnologia e Sociedade. Os temas tratados no texto selecionado, como processo civilizatório, princípio do prazer, instinto, religião, são relacionados aos eixos na medida do entendimento dos alunos. A Educação é vista ao mesmo tempo como produto do processo civilizatório e como agente para a problematização da condição humana, ora ela reforça a opressão, ora transforma e promove a convivência dos diferentes. Quanto à tecnologia, a alternância permaneceu, trazendo satisfação e benefícios aos alunos, contribuindo para a felicidade, aliviando o controle e também patrocinando fuga da realidade e diminuindo a criatividade discente. A reflexão de Freud sobre o não alcance da felicidade diante do custo do processo civilizatório se refletiu nas questões dos alunos.

Na leitura do texto de Bauman se destacaram dois eixos: a Educação e a Sociedade. Temas como individualismo, consumismo, desregulamentação, flexibilidade e desigualdade sobressaíram-se nas comparações e analogias feitas pelos mestrandos. A escola é retratada como local de combate a esses problemas, embora também reproduza desigualdades e promova massificação através da sua atuação em larga escala. O questionamento e a criticidade são vistos como posturas alternativas de enfrentamento, ainda que a flexibilidade e a mutabilidade, com a ausência de projetos de longo prazo destacada por Bauman, sejam reconhecidas como marcantes em nosso tempo. A oscilação entre otimismo e pessimismo, o duplo papel das instituições como promotoras e combatentes, permanece presente nas questões formuladas pelos alunos.

No filme *Blade Runner*, os eixos Educação e Tecnologia foram os que mais se sobressaíram. A discussão se centra nas ideias de replicação e da perda do lado humano. Quanto à replicação na Educação, as avaliações previsíveis, a padronização de currículos e técnicas didáticas gerariam “alunos replicantes”. A tecnologia, por sua vez, também ameaçaria o homem, se consideradas as suas possibilidades de substituir os professores e gerar uma crise de identidade docente. Quase a totalidade das questões elaboradas tomaram o viés pessimista, havendo pouca margem de subversão em face da tecnologia.

Na leitura de 1984, a última obra debatida pelos alunos, houve uma distribui o diversificada e equilibrada de eixos: Educa o, Tecnologia, Professor, Sociedade e Estado. A massifica o, a lavagem cerebral, o controle do Estado, a perda da privacidade e individualidade, deram o tom das analogias e compara es presentes nas questões elaboradas pelos alunos. A Educa o via institui o escolar   comparada ao Estado controlador de 1984, com seus currículos, sua estrutura e seu processo de transmissão de conteúdos, cabendo ao aluno a postura de combate. O professor   visto, em parte, como a peça salvadora do sistema, podendo libertar e guiar os alunos para a autonomia em face de uma sociedade em que o espaço de manobra   muito reduzido. A narrativa do livro   transposta para o espaço escolar, com perseguidores e perseguidos, prevalecendo, nas questões, um alto pessimismo, tanto em rela o   Educa o quanto no que diz respeito   Tecnologia (como instrumento de controle) e ao Estado (via propaganda, patrulhamento e promo o do medo generalizado).

CONSIDERA ES FINAIS

Ao concebermos a disciplina, tínhamos em mente uma inquieta o principal: onde nasce o conhecimento? Para nós, parecia claro que a *interroga o*   o ponto de partida para alcan -lo. Nesse sentido, julgamos que a disciplina atingiu o seu objetivo: encorajar uma nova consciência nos alunos, visando valorizar o ato de interrogar, uma transforma o que esperamos ver representada em suas produ es textuais futuras. Mais do que indagar, percebemos que passaram a *se* indagar, ato esse manifesto durante as aulas presenciais, em que os alunos se sentiram ouvidos e tiveram oportunidade de se expressar.

De um modo geral, a análise das questões propostas pelo grupo sugere que o exercício de perguntar não   tão praticado na educa o formal quanto o exercício de responder. Questionar exige um outro tipo de esforço, bem diferente das expectativas dos discentes. Acreditamos que esse fen meno não se restringe ao grupo com o qual trabalhamos, mas faz parte de toda uma cultura educacional, desde o Ensino Fundamental até a p s-gradua o. Quando esse exercício   praticado logo no começo do mestrado, ele vai ao encontro das necessidades do processo de pesquisar – processo esse diretamente ligado   capacidade de questionamento das situa es, pessoas, coisas e lugares que, normalmente, foram naturalizados e aceitos em nosso cotidiano.

Observamos, também, uma elaboração textual composta por binarismos, analogias com a escola e comparações com aspectos do cotidiano, ou seja, uma evocação das experiências e vivências diárias, o que é consistente com os princípios da andragogia. No decurso da disciplina, estimulamos um pensamento que relacionasse os aspectos comuns às diversas obras, espécies de “fios condutores”, algo que se esboçou quando analisamos qualitativamente os temas trazidos pelos mestrandos a partir das obras vistas e lidas. O pensamento oscilante (otimismo e pessimismo) permeou todos os debates e questões elaboradas a partir das seis obras analisadas, abrindo, assim, um espaço oportuno para se pensar aspectos ambivalentes da relação entre a Educação e as tecnologias.

Considerando nossa proposta original de criar uma disciplina que fosse fundamentalmente um exercício de problematizar, de pôr sob suspeita as coisas, acreditamos que a experiência despertou tais possibilidades de renovação da forma de pensar dos alunos, ainda que de maneiras e com intensidades diferentes para cada um. Pensamos avançar na reflexão crítica necessária para que nossos alunos possam ir além das perguntas reducionistas, maniqueístas, binárias, imediatistas, substituindo a argumentação baseada na excludência, em que o conectivo “ou” expressa as polaridades, e a imensa dificuldade em lidar com ambivalências, pela ambiguidade do “e”. Provavelmente, a ainda forte herança deixada pela hipertrofia do cognitivismo reforça a postura que visa respostas fechadas e acabadas, demonstração da crença inabalável de que nelas teremos o caminho seguro para conhecer. Quanto a isso, nossa experiência sugere que sobretudo a arte e a filosofia podem “abalar” convicções assentadas, porém, acríicas.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BLADE Runner: O caçador de andróides. Produção e direção: Ridley Scott. Estados Unidos: Warner Bros, 1982. 1 Videocassete (117 min): son., color. Legendado. Port.
- ÉSQUILO. *Prometeu Acorrentado*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- FREUD, S. *O mal-estar da civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GOETHE, J. W. *Fausto*. Vol. 1 e 2. Trad. Flávio M. Quintiliano. São Paulo: Círculo do livro, 1980.
- HESÍODO. *Teogonia*. Estudo e tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- HUXLEY, A. *Admirável Mundo Novo*. Trad. Vidal de Oliveira. São Paulo: Globo, 2001.

- KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. *Aprendizagem de Resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educa o corporativa*. Trad. Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- MARTINS, H. Tecnologia modernidade e política. *Lua Nova*, n. 40, p. 282-320, 1997.
- METRÓPOLIS. Produ o e dire o: Fritz Lang. Alemanha: Universum Film, 1927. 153 min: mudo, b&w. Legendado. Port.
- ORWELL, G. 1984. Trad. Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- POSTMAN, N. *Amusing ourselves to death*. Public discourse in the age of show business. 20th Anniversary Edition. Nova Iorque: Penguin Books, 2005.

SOBRE OS AUTORES

LUIZ ALEXANDRE DA SILVA ROSADO   doutor em Educa o pela PUC-Rio e professor do Instituto Nacional de Educa o de Surdos - MEC (INES).

E-mail: alexandre.rosado@globo.com.

ESTRELLA D'ALVA BENAION BOHADANA (*in memoriam*) era doutora em Comunica o pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estácio de S .

MÁRCIO SILVEIRA LEMGRUBER   doutor em Educa o pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor aposentado da Universidade Federal de Juiz de Fora e professor da Universidade Estácio de S  (UNESA).

E-mail: mslemgruber@gmail.com.

GISELLE MARTINS DOS SANTOS FERREIRA   doutora em Música pela University of York, Inglaterra, e professora da Universidade Estácio de S  (UNESA).

E-mail: gmdsferreira@gmail.com.

Recebido em 18 de agosto de 2014 e aprovado em 03 de novembro de 2014.

NOTA

Entre o envio do artigo e sua publica o, ocorreu o falecimento de nossa querida colega Estrella Bohadana. O presente artigo fica como um registro da imensa saudade que sentimos e como reconhecimento de sua paixão pela vida, pela amizade e por uma educa o permeada pela arte e filosofia, que tanto nos contagiou.