

## **Educação e mídia: o que a Psicologia Social tem a ver com isso?**

Luciana Lobo Miranda

Cena 1: Em uma escola pública de ensino médio, como que em um jogo de “gato e rato”, alunos tentam descobrir a senha de *wifi* da instituição, que apenas funcionários e professores podem acessar, para fins exclusivamente pedagógicos. Quando descobrem, vão para um canto onde o sinal é melhor, se aglomeram, riem e compartilham até a senha ser novamente trocada pela direção, para depois ser novamente descoberta...

Cena 2: Professores da rede pública falam dos conflitos e das dificuldades de “disciplinarem” seus alunos atualmente. Alguns evocam cenas em que chegam a trocar insultos ou mesmo segurar no braço de um aluno que se recusa a sair de sala. Ao se perceberem perdendo o controle da situação, param, com temor, e pensam: Será que algum aluno me filmou?

Cena 3: Novamente em uma escola pública, uma professora grava no celular parte de sua aula para provar aos alunos que a tarefa foi passada e será devidamente cobrada, pois, na aula anterior, eles disseram que ela não havia passado a tarefa. Alguns alunos reclamam: Querem o direito de imagem...

Cena 4: Alunos de uma escola particular de classe média alta preferem tirar foto da lousa (quadro-negro) ao invés de copiar o conteúdo. Alguns professores permitem, outros não. As fotos são tiradas mesmo assim<sup>1</sup>.

Nos últimos anos, temos ocupado o lugar enunciativo de professora na Universidade Federal do Ceará (UFC), através de distintas atividades: professora da graduação do curso de Psicologia Escolar/ Educacional; supervisora de estágios com ênfase em processos psicossociais e construção da realidade; Orientadora de monografias, dissertações e

---

<sup>1</sup> Estas cenas estão presentes em trabalho *Escola e mídia: “Encontros possíveis, despedidas necessárias”* publicado nos Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação. (Miranda 2014b).

teses; Coordenadora do Programa de Extensão TVEZ: educação para o uso crítico da mídia<sup>2</sup>; coordenadora de pesquisas, dentre outras. Todos esses espaços se encontram marcados pela inquietação na investigação da relação entre os modos de subjetivação, a mídia e a educação na contemporaneidade.

As cenas, ligadas aos lugares enunciativos anteriormente descritos, foram ouvidas, presenciadas e discutidas com diversos atores envolvidos no processo educacional: estudantes, professores, gestores. Seleccionamos estas, mas poderiam ser outras... O que tais cenas têm em comum? A nosso ver, dentre outras questões, a presença da mídia e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de forma NÃO autorizada, periférica no ambiente escolar, mas também são emblemáticas da sua interpenetração nos modos de subjetivação contemporâneos, marcados pela hiperconectividade.

Assim, atuamos no campo da Psicologia Social (já que, no meu modo de entender, a Psicologia Educacional faz parte desse domínio), na interface entre a educação e as tecnologias de comunicação, também chamadas de mídia. O título do presente trabalho “Educação e mídia: O que a Psicologia Social tem a ver com isso?” carrega na interrogação o seu objetivo, isto é: discutir os possíveis deslocamentos que a interface com a Educação e com a Comunicação Social convoca à Psicologia Social realizar. Para tal, vale a pena problematizar o conceito de sujeito, historicamente delegado ao saber psicológico. (Guattari, 1990, 1992; Huning & Guareschi, 2005; Miranda, 2000). Posteriormente, discutiremos a educação escolar e a mídia como tecnologias de época para então analisá-las como campo de pesquisa e atuação da Psicologia Social. Uma Psicologia menos preocupada com a localização de seu saber, e mais afeita à inovação e ao convite à transversalidade.

### **Modos de subjetivação para além da individualização do sujeito**

Nos últimos três séculos, a Psicologia, bem como as Ciências Humanas de maneira geral, a fim de alcançar a racionalidade científica,

---

<sup>2</sup> Desde 2005 coordenamos com a Prof<sup>a</sup>. Dra. Inês Vitorino (comunicação UFC) o Programa de Extensão *Tvez: Educação para o uso crítico da mídia*, que atua na formação de alunos e professores em prol do uso qualificado da mídia nas escolas.

alinham-se às ciências da natureza, buscando modelos matemáticos baseados em testagens e verificação experimental (Huning & Guareschi, 2005).

Neste movimento, o social normalmente foi considerado como instância secundária, numa ciência que tem como objeto o sujeito individual. O núcleo psíquico visto como a priori das instâncias coletivas ou sociais, sob a mira das investigações *psí*<sup>3</sup>, reduziria a influência do social muitas vezes à esfera familiar (Miranda, 2000). Na relação cindida entre indivíduo e sociedade, caberia ao primeiro adaptar-se ou não à norma social, que, por sua vez, instauraria um campo de normalidade/ anormalidade (Foucault, 1977). Segundo Huning e Guareschi (2005), a Psicologia Social emerge baseada tanto na estatística de medição de comportamentos coletivos, quanto na perspectiva adaptacionista, sobretudo na Psicologia Social norte-americana. Para as autoras, mesmo a Psicologia Social crítica, que se contrapõe a esta tradição e discute toda a Psicologia como eminentemente social, não avança muito na “discussão epistemológica sobre as dicotomias individual/social e sujeito/objeto” (p. 108).

E ainda:

A psicologia constituída como ciência positivista propõe, assim, a noção de um sujeito universal que tornaria inquestionável a generalização a partir de pesquisas fundadas metodologicamente em testes de probabilidades estatísticas. Disso resulta a naturalização tanto de fenômenos psíquicos, dessa ‘substância psicológica’, quanto dos conhecimentos que buscariam dar conta deles. (p. 111)

A negação da base social para a formação do sujeito tem ganhado força na segunda metade do século XX através da biologização da vida, fenômeno que reduz o comportamento, as sensações e os sofrimentos humanos à ação de neurotransmissores, ao código genético, dentre outros fatores, normalmente ligados ao funcionamento cerebral. Aqui não apenas a dicotomia sujeito e sociedade se mantém, como há a própria redução do primeiro a um conjunto de fatores de ordem estritamente

---

<sup>3</sup> De acordo com Rose (2014), as práticas *psi* extrapolam o campo disciplinar da psicologia, mas encontram-se em distintas práticas sociais ligadas ao gerenciamento da subjetividade: “A disciplina da psicologia certamente não está unificada em um nível de seu objeto, seu conceito, sua harmonia teórica, seu “paradigma”; a unidade que tem adquirido desde o final do século XIX é uma unidade pedagógica e institucional” (p. 24).

biológica. Como consequência, produz-se a medicalização, na qual o sofrimento e as vicissitudes do processo de aprendizado, por exemplo, são descritos como transtorno, tendo quase sempre como tratamento um ou mais medicamentos. (Guarido, 2010).

Neste breve percurso até aqui traçado, há a primazia do “sujeito desde sempre aí” (Veiga-Neto, 2007, p. 107), e não como efeito de contingências históricas. Pensar o engendramento dessas contingências, isto é, suas condições de possibilidades de emergência, é colocar uma centralidade na história. Trata-se de colocar não apenas o sujeito, mas a própria ciência inserida numa dimensão discursiva, onde o que é considerado saber verdadeiro encontra-se inevitavelmente inserido nas relações de poder que circunscrevem o próprio campo da ciência em um determinado contexto histórico-sócio-político. No caso do sujeito, passa-se a analisá-lo como efeito da modernidade histórica<sup>4</sup>.

Para inserir a Psicologia em sua dimensão não apenas eminentemente social, mas problematizar o seu objeto, isto é, o sujeito, sua psique, não mais naturalizado, mas circunscrito em práticas históricas que o ajudam a formá-lo (ou ainda forjá-lo), tomamos como matriz teórica o pós-estruturalismo, sobretudo Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Em outros escritos, já discutimos a contribuição dos referidos pensadores para a problematização do sujeito como formado pelos atravessamentos das diversas instâncias que compõem a sociedade, ressaltando a materialidade de sua construção histórica, em detrimento de uma concepção abstrata e apriorística de entidade universal (Miranda 2000; Soares & Miranda 2009). Aqui se trata de apostar nesta questão para abordá-la visando à interface com questões ligadas à educação e às tecnologias de comunicação.

---

<sup>4</sup> Foucault (1988) trabalha a ontologia histórica através da genealogia. Longe de ser um método que busca a origem das coisas, e sua universalidade, a genealogia é antes um ethos que se atém tanto na desnaturalização dos objetos que pesquisa, quanto no que difere, nas suas especificidades. Diz Foucault: “Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona: espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos: apreender seu retorno não para traçar a curva lenta da evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de lacuna, o momento em que aconteceram” (p. 15).

Trabalhar no campo da Psicologia, nesta perspectiva, significa tentar romper com a ideia de subjetividade constituída a partir da interioridade do sujeito, buscando, ao contrário, a prevalência de uma visão *transversalista* da subjetividade, em que a caracterização do que é interno e externo ao sujeito perde sentido. No âmbito do conhecimento, a oposição tradicional entre sujeito e objeto sucumbe, e a delimitação que definiria esferas próprias a tais entidades encontra-se borrada.

Guattari (1992, p. 11), por exemplo, diz que a subjetividade transcende ao próprio sujeito e é “produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais”, sem qualquer hierarquia entre elas. O autor adota o conceito de “Produção de subjetividade” (Guattari, 1990, 1992) para demarcar que as subjetividades são produzidas socialmente e que o indivíduo se situa como uma função de terminal, mas que, por sua vez, também produz subjetividade. As interações sociais, em suas diversas instâncias (família, escola, trabalho, religião, hábitos culturais, etc), funcionam como vetores de subjetivação (Guattari, 1992; Miranda, 2000).

Foucault também problematizou o sujeito individual como efeito da modernidade. O termo *sujeito* assume dois sentidos: “Sujeito ao outro através do controle e da dependência e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e sujeita” (Foucault, 2013, p. 278). O pensador nos provoca ao colocar o sujeito como invenção moderna, marcado por contingências históricas. Uma invenção menos engendrada pela autonomia e soberania, como crê o pensamento iluminista, e mais ancorada na sujeição. Dessa maneira, ao invés de pensar o sujeito, o autor analisa os modos de subjetivação preponderantes em determinados contextos históricos, isto é, discute as práticas que performatizam sujeitos. Assim, os modos de subjetivação, no final do século XVII e início do século XVIII no contexto europeu, foram marcados pelo disciplinamento dos corpos individuais e que tiveram o exército, o hospital, a prisão e a escola como instituições protagonistas (Foucault, 1977).

A disciplina, discute Foucault (1977), se centra na vida do homem-indivíduo, em seu corpo, empreendendo uma anátomo-política com vistas a um melhor aproveitamento de suas forças, o que envolve a docilização e a disciplinarização. As práticas disciplinares têm como finalidade o domínio de cada um sobre si mesmo, visando à produtividade. Diz Foucault: “O

indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas também uma realidade fabricada por essa tecnologia do poder que se chama a ‘disciplina’” (p. 172). Posteriormente acoplados às práticas disciplinares, já na segunda metade do século XVIII, engendraram-se outros processos de subjetivação caracterizados pelo controle da população, por meio de dispositivos de segurança (Foucault, 2008). Analisar os diferentes modos de subjetivação que ajudaram a constituir o sujeito individual, muitas vezes atreladas a uma lógica individualista, implica não apenas na sua desnaturalização, como na busca de processos mais coletivos de subjetivação. Diz Foucault: “Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (Foucault, 2013, p. 283)

Chegamos aqui a um ponto importante para avançar no campo argumentativo: os modos de subjetivação engendrados nas mais diversas dimensões sociais: família, religião, educação, trabalho, mídia etc. trazem para a esfera da psicologia essas diversas instâncias. Dentre elas, temos nos dedicado a duas: a educação, especialmente a escolar, e as tecnologias midiáticas.

### **Escola e Mídia: Tecnologias de época, modos de subjetivação distintos?**

Todo projeto educacional envolve um projeto de sujeito que se quer formar: desenvolver potencialidades, intervir nas etapas evolutivas, barrar comportamentos indesejáveis, por vezes buscando um “ser social autônomo, moralmente livre e empreendedor, apto à vida social e produtiva” (Costa, 2006, p. 15). As práticas e os saberes, nos últimos séculos, ajudaram a consolidar o projeto de Modernidade e de sujeito, em que a educação escolar ocupa um lugar privilegiado. Conforme Veiga-Neto (2007, p. 15): “Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não”.

Por outro lado, a contribuição da Psicologia no território educacional tem servido para dar um certo status científico às práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que se coloca como lugar de resolução de proble-

mas ligados à inadaptação e às dificuldades de aprendizagem (Hunning & Guareschi, 2005).

As transformações relacionadas às tecnologias de comunicação e à crescente inserção da mídia em grande parte das práticas culturais atuais, constituindo a chamada sociedade midiaticizada (Moraes, 2006), acabam por inseri-la como um lugar de formação do sujeito, como um “dispositivo pedagógico” da atualidade, (Fischer, 2002). Fischer analisa as tecnologias de comunicação de massa, principalmente a televisão, visto que o conceito é de 2002, como produtora de imagens, significações e saberes que incidem na relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo. Além de ser uma fonte de informação e entretenimento, a mídia dirige-se à educação das pessoas, ensinando-lhes “modos de ser e de estar na cultura em que vivem” (p. 151).

Assim, acreditamos ser necessário discutir a escola e a mídia como tecnologias de época que vêm atuando nos modos de subjetivação, sobretudo das novas gerações (Sibilia, 2012).

Voltemos à escola: ampliada no contexto europeu do século XVIII, a instituição escolar foi um dos lugares que ajudaram a consolidação do projeto de industrialização do capitalismo e da constituição do sujeito moderno (Foucault, 1977). A sociedade capitalista é resultante de três revoluções: a Revolução Industrial, ocorrida, em meados do século XVIII, na Inglaterra; a Democrática, que se passou na França, em 1789; e a Educacional, que, enraizada no Iluminismo, somente se completa na Europa do século XX (Oliveira, 2004). Segundo Sibilia (2012), o projeto de educação escolar expandida a TODOS, de um lado, diz respeito a uma sociedade moderna que pensou a si própria (mesmo que idealmente) como igualitária, fraterna e democrática, e de outro, pela maximização da força produtiva dos corpos através do poder disciplinar. Na verdade, trata-se de dois lados da mesma moeda.

Dessa forma, o poder disciplinar encontra na escola um território fértil, utilizando-se de instrumentos simples como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame (Foucault, 1977). No primeiro, cria-se uma subdivisão montada hierarquicamente para que uns possam vigiar os outros, em uma nova subdivisão de trabalho com mestres, supervisores, coordenadores. A sanção normalizadora, voltada não apenas para a pu-

nição, mas também para a prevenção de comportamentos, cria a norma que diferencia e classifica o desenvolvimento e o comportamento de cada indivíduo em relação aos outros, com base em uma medida quantitativa de normalidade, a exemplo dos testes psicométricos utilizados na educação. Por fim, o exame, a combinação entre ambos, baseado em avaliações e exercícios regulares, traça o mapa de aprendizagem e a conduta de cada um. Portanto, o sujeito moderno é um efeito das relações de poder-saber produzidas em diversas instituições, dentre elas a escolar.

O próprio Foucault reconhece que talvez com relação ao corpo, após a revolução sexual do século XX, novas formas de controle estariam emergindo: “Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma do controle-repressão, mas do controle-estimulação: “Fique nu ... mas seja magro, bonito, bronzeado” (Foucault, 1988, p. 147). As resistências perfiladas na revolução sexual teriam sido, em parte, capturadas por novas práticas. Foucault então sentenciava: “É preciso aceitar o indefinido da luta ... O que não quer dizer que ela não acabará um dia” (Foucault, 1988, p. 147). Modos de subjetivação assujeitados se entrecruzam com formas de resistências, performatizando novos campos de lutas e de capturas.

Deleuze, retomando Foucault, diz que estaríamos passando por uma transição entre modos de subjetivação predominantemente disciplinares (marcados pelo confinamento da escola, hospital, prisão, etc.) e sociedade de controle com formas mais fluidas e flexíveis, mas cada vez mais capilares. Novas formas de controle em que participam máquinas, dentre as quais se destacam as tecnologias de comunicação, a mídia:

É fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las ... as sociedades de controle operam por máquinas de terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. (Deleuze, 1992, p. 223)

Máquinas de visibilidade e de vigilância que se estendem ao ar livre; máquinas que expõem nosso cotidiano banal ao olhar do outro; máquinas que articulam controle e prazer, na contração espaço-temporal (Bruno, 2013). São “as sociedades de controle que estão substituindo as socieda-

des disciplinares” (Deleuze, 1992, p. 220). Para o filósofo, significa que as novas formas de controle, mais fluidas, estão por toda parte, atreladas à nova ordem capitalista voltada para o consumo.

Antes de continuar a presente reflexão, vale uma breve delimitação conceitual de mídia. O termo vem do latim *medium*, *media* no plural, que significa meios. De acordo com o dicionário Aurélio, trata-se de uma designação genérica dos meios, veículos e canais de comunicação, como, por exemplo, o rádio, a televisão e o jornal (Ferreira, 2001). Apesar de ser considerado amplo, pois pode abranger a comunicação oral, escrita e imagética desde a antiguidade, a grande explosão tecnológica comunicacional com o advento do telégrafo, do telefone, do rádio, da fotografia e do cinema consolidou-se ao longo do século XIX (Brigs & Burke, 2006). Se o modelo de comunicação *broadcasting* (rádio, televisão) - de base analógica, onde um emissor que se conecta a vários receptores, divulgando a mesma informação - seria um dispositivo pedagógico que ajudaria a constituir formas de ser sujeito (Fischer, 2002), como ficaria a relação com a mídia, no contexto da Web.2.0<sup>5</sup> em que, através da comunicação em rede, tem-se apostado na dimensão colaborativa, onde todos podem potencialmente não só compartilhar, mas produzir conteúdos?

Guattari, ainda nos anos 1990 do século passado, dissera:

Devem-se tomar as produções semióticas dos *mass* mídia, da informática, da telemática, da robótica etc. ... fora da subjetividade psíquica? Penso que não. Do mesmo modo que as máquinas sociais podem ser classificadas na rubrica geral de equipamentos coletivos, as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio de suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes. (Guattari, 1992, p. 14)

O autor defendia ser a mídia e as novas tecnologias formas hiperconcentradas e hiperdesenvolvidas da subjetividade. Elas não são o fora da subjetividade, mas ajudam na sua constituição, sendo também formadas por ela.

---

<sup>5</sup> Até o final do século XX, a Web 1.0 dominava, e tinha como principais ações a navegação e o consumo de informação na internet, tais como, leitura de jornal e troca de e-mails. A Web 2.0 passa a ganhar espaço no século XXI, não por ser uma nova tecnologia de acesso, mas pelo desenvolvimento da conexão de banda larga que permite novas formas de participação na internet, possibilitando mais oportunidades de interação e produção de conteúdos pelos usuários. (Ribeiro, 2015)

Os modos de subjetivação interpelados pelas práticas culturais da mídia não são, portanto, recentes. Desde a emergência do cinema, passando pela televisão, os modos de vida das chamadas celebridades nos chegam cotidianamente. Conforme Bruno (2013), a visibilidade de suas vidas sempre foi estampada, seja na mídia impressa, no rádio ou na televisão: “As tecnologias de comunicação de massa, sobretudo o cinema e a televisão, incrementam esse regime de visibilidade, conferindo às práticas de ver e do ser visto novas significações sociais, estéticas, subjetivas” (p. 46). Vidas “íntimas” compartilhadas com milhões. Se a mídia *broadcasting* já trouxera a possibilidade de compartilhamento do dia a dia das chamadas estrelas ou celebridades, na contemporaneidade, a comunicação digital, as redes sociais digitais parecem inaugurar um novo tempo, que traz a possibilidade de cada um compartilhar pensamentos e opiniões em fração de segundos, onde agora todos podem publicizar sua vida privada (Bruno, 2013; Sibilia, 2008).

Basta zapear na TV ou navegar pela internet que percebemos a atualidade do dispositivo confessional problematizado por Foucault ao pesquisar a genealogia da sexualidade moderna (Foucault, 2007)<sup>6</sup>. Seja em *reality shows*, programas de variedades ou em *blogs* e redes sociais digitais, não faltam exemplos nos quais pessoas confessam o que fazem para um governo de suas condutas. Modos imediatos, fluidos, mas extremamente potentes e dirigidos à educação das pessoas.

Duas tecnologias: escola e mídia. Ambas marcadas pelas condições de possibilidade de suas épocas que se encontram diretamente relacionadas com o processo de subjetivação de contextos distintos, mas que muitas vezes estão no território escolar: seria possível estabelecer um diálogo entre essas duas tecnologias de época para além da docilização dos corpos, ou de novas formas de controle?

---

<sup>6</sup> A confissão, tecnologia de si, originalmente ligada à penitência cristã, se redimensiona a partir do século XVIII. O sexo, antes inscrito numa pastoral católica através da confissão dos pecados da carne, dos desejos, da vontade, passa a ingressar na esfera da ciência, que estimula e incita a confissão de si, como vontade de verdade, como terapêutica: “A confissão ganhará sentido e se tornará necessária entre as intervenções médicas: exigida pelo médico, indispensável ao diagnóstico e eficaz, por si mesma, na cura. A verdade cura quando dita a tempo, quando dita a quem é devido e por quem é, ao mesmo tempo, seu detentor e responsável”. (Foucault, 2007, p. 77)

## O coeficiente de transversalidade e as práticas psi

Retomemos as cenas descritas na primeira parte do texto, que têm em comum um tensionamento destes dois lugares institucionais, escola e mídia. De um lado, a escola, *locus* tradicional de transmissão de saber voltado ao passado, guiada pela lógica da razão, da durabilidade, do sujeito cidadão, do *telos*, tentando, na contemporaneidade, demarcar o seu lugar legitimado de transmissão cultural e de disciplinamento. De outro, a mídia, cujo conteúdo, na maioria das vezes, é voltado para a atualidade, para a promoção do impacto e do emocional, para a velocidade, para o sujeito consumidor, para o privilégio do agora e do efêmero, marcada pela sedução da imagem, da instantaneidade da informação que coloca corpos infantis e juvenis em conexão, sem necessariamente autorização prévia do professor (Vivarta, 2004).

Se pensarmos em ambos como lugares privilegiados de produção de modos de subjetivação contemporâneos, muitas vezes em conflito, temos aí um território para a pesquisa /atuação da Psicologia Social, mas, para tal, talvez devamos nos abrir para outros tensionamentos que povoam o território escolar, para além dos problemas de aprendizagem e/ou comportamentos individualizados no sujeito, ou no máximo de suas famílias. Também não podemos esquecer o fato de o cotidiano escolar ser marcado pela precarização laboral docente, onde muitas vezes professores não conseguem refletir acerca de sua ação pedagógica. Ao falar da interface Psicologia/Educação, Rocha (1999) é contundente na necessidade de se trabalhar de modo mais transdisciplinar:

A escola ... não vive só com os problemas de aprendizagem pedagógica, ou, antes, estes problemas estão cada vez mais intrincados com a complexidade da vida contemporânea, com desafios como violência, o desemprego, o excesso de população e a velocidade midiática – questões que requerem novas análises ... que abordadas de modo transdisciplinar, para além das divisões entre saberes e poderes, podem redimensionar as problemáticas educacionais. (Rocha, 1999, p. 189)

Conforme Huning e Guareschi (2005), Foucault desacomoda a Psicologia, provocando-a a se deslocar, de um lado, da “unidade-sujeito para a rede discursiva em que é produzido” (p. 123), e de outro, por discutir

a própria Psicologia na produção dessa teia, “assumindo o caráter interventivo da produção teórica da psicologia e dando um adeus à neutralidade científica” (p. 125). Para isso, faz-se necessário trazer para as nossas práticas *psi* a dimensão da criação: abandonando os “aventais brancos” que nos fala Guattari (1990, p. 22), “a começar por aqueles invisíveis que carrega na cabeça”, aproximando-nos da arte:

Um pintor não tem por ideal repetir indefinidamente a mesma obra ... Da mesma maneira, cada instituição de atendimento médico, de assistência, de educação, cada tratamento individual deveria ter como preocupação permanente evoluir sua prática tanto quanto suas bases teóricas. (pp. 22-23)

Fazendo uso da imagem das viseiras dos cavalos, que, quanto mais abertas, maior a possibilidade de abrir o campo de visão, Guattari diz que os profissionais *psi* deveriam ampliar o seu coeficiente de transversalidade. Este estaria associado à ativação de circulação, de agenciamentos, ligados à produção de outros modos de ser, de sentir e de atuar, em que os profissionais de diversos campos de saber exerceriam práticas mais transdisciplinares (Guattari, 1981).

Por fim, acreditamos que nossa prática no território *psi* tem sido marcada por este encontro transdisciplinar. Ensaíamos, em nosso cotidiano acadêmico-profissional, forçar a abertura das viseiras laterais, aumentando o coeficiente de transversalidade. Estar na escola problematizando *com* jovens e *com* professores o seu cotidiano marcado pelo tensionamento entre os modos de subjetivação escolares e os modos de subjetivação midiáticos, através de práticas que transversalizam psicologia, educação e comunicação, tem sido um desafio. Estar no território escolar *com* estudantes e professores de Psicologia e de Comunicação Social tem sido uma convocação ao exercício da transdisciplinaridade.

Nas escolas, temos desenvolvido trabalhos com o vídeo, como dispositivo interessante para a análise dos modos de subjetivação atuais. Utilizar uma tecnologia audiovisual, na qual a comunidade escolar assiste, discute, aprende a linguagem e cria vídeos sobre a relação com a mídia e sobre o próprio território escolar, tem sido um convite ao exercício de novas práticas (Miranda, 2014a; Miranda, Souza, Queiroz, Viana, & Coelho, 2015). Abrir o coeficiente de transversalidade de nossa prática *psi* no campo educacional, discutindo e produzindo vídeo com a comunidade es-

colar sobre os modos de subjetivação contemporâneos, ajuda a expandir um campo de possibilidade para que as cenas descritas no início sejam problematizadas com alunos, professores e gestores, promovendo, assim, a sua ressignificação. A potência desse encontro não tem qualquer pretensão de ser um novo método, mas uma espécie de lugar para se pensar a diversidade das situações concretas vividas tanto na relação com a mídia, quanto com a própria educação no âmbito das práticas em psicologia social.

## Referências

- Brigs, A. & Burke, P. (2006). *Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bruno, F. (2013). *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia, subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Costa, S. G. (2006). Educação, políticas de subjetivação e sociedade de controle. In A. Marcondes, A. Fernandes, & M. L. Rocha (Orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 15-36). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações: 1972-1990*. São Paulo: Ed. 34.
- Ferreira, A. B. H. (2001). *Mini Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa* (4ª ed., rev. e ampliada) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fischer, R. B. (2002). O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 151-162. Acesso em 28 de agosto, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11662.pdf>
- Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (1988). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2007). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2013). O sujeito e o poder. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Orgs.), *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 273-295). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Guarido, R. (2010). A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In Conselho Regional de Psicologia-SP (Org.),

- Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais e doenças de indivíduos* (pp. 27-40). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guattari, F. (1981). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo* (2ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Guattari, F. (1990). *As três ecologias*. Campinas, SP: Papyrus.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: o novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Hunning, S. & Guareschi, N. (2005). Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. In N. M. F. Guareschi & S. M. Hunning (Orgs.), *Foucault e a Psicologia*. (pp. 107-127). Porto Alegre: Abrapso Sul.
- Miranda, L. L. (2000). Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In S. Jobim & S. Souza (Orgs.), *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura* (pp. 29-46). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Miranda, L. L. (2014a). Uma câmera na mão e um dispositivo na cabeça: carta aos pesquisadores. In G. Tavares, M. Moraes, & A. Bernardes (Orgs.), *Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia* (pp. 77-88). Vitória: EDUFES.
- Miranda, L. L. (2014b). Escola e mídia: encontros possíveis, despedidas necessárias. [Trabalho Completo]. Em *Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação: O que pode a escola hoje em nossa América?* Rio de Janeiro: UERJ. Acesso em 28 de agosto, em [http://www.filoeduc.org/trabalhos\\_2014/TR420.pdf](http://www.filoeduc.org/trabalhos_2014/TR420.pdf)
- Miranda, L. L., Souza, J. A. , Queiroz, L. L. ,Viana V. M. M , & Coelho, D. O. C. (2015). Modos de subjetivação e redes sociais digitais: dialogando com jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza-CE. In C. A. M Sousa (Org.), *Juventudes e tecnologias: sociabilidades e aprendizagens* (pp. 293-314). Brasília, DF: Liberlivro/ UNESCO.
- Moraes, D. (2006). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Maud.
- Oliveira, M. M. (2004). As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. In *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 12(45), 945-958. Acesso em 28 de agosto, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>
- Ribeiro, S. R. O. (2015). Educação a distância no Brasil: questões de políticas públicas, tecnologias e interatividade [Trabalho completo]. In *VIII Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias: movimentos sociais e educação*. Acesso em 28 de agosto, 2015, em <http://www.seminariore-des.com.br/adm/diagramados/TR1254.pdf>

Miranda, L. L. (2015). Educação e mídia: o que a Psicologia Social tem a ver com isso?

- Rose, N. (2014). Poder e subjetividade: história crítica e psicologia. In N. M. F. Guareschi, S. M. Hunning, & M. A. Azambuja (Orgs.), *Foucault e a psicologia na produção do conhecimento* (pp. 21-50). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Sibilia, P. (2008). *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Rocha, M. L. (1999). A formação na interface psicologia/educação: novos desafios. In E. Vilela & D. Mancebo (Orgs.), *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos* (pp. 183-194). Rio de Janeiro: Uerj.
- Soares, L. B. & Miranda, L. L. (2009). Produzir subjetividades: o que significa? In *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(2), 408-424. Acesso em 28 de agosto, 2015, em <http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a10.pdf>
- Veiga-Neto, A. (2007). *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vivarta, V. (2004). *Remoto controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes*. São Paulo: Cortez.