



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PALMAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
PROF-FILO – NÚCLEO UFT**

HUDSON RALF MARTINS DE SOUSA PINTO

**A IMAGEM DA FILOSOFIA: UMA PROPOSTA A PARTIR DO PENSAMENTO DE
VILÉM FLUSSER**

PALMAS/TO

2020

HUDSON RALF MARTINS DE SOUSA PINTO

**A IMAGEM DA FILOSOFIA: UMA PROPOSTA A PARTIR DO PENSAMENTO DE
VILÉM FLUSSER**

Dissertação apresentada para o programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção de título de mestre em Filosofia.

Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Linha de pesquisa: Práticas de Ensino de Filosofia.

Orientação: Prof. Dr. Leon Farhi Neto

PALMAS/TO

2020

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

P659i Pinto, Hudson Ralf Martins de Sousa.

A imagem da Filosofia: uma proposta a partir do pensamento de Vilém Flusser / Hudson Ralf Martins de Sousa Pinto. – Palmas, TO, 2020.

105 f.

Dissecação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Filosofia, 2020.

Orientador: Leon Farhi Neto

1. Ensino de Filosofia . 2. Imagem Técnica . 3. Mídia . 4. Vilém Flusser I.
Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A IMAGEM DA FILOSOFIA: UMA PROPOSTA A PARTIR DO PENSAMENTO
DE VILÉM FLUSSER

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-
FILO), avaliação realizada para obtenção do
título de Mestre em Filosofia e aprovada em
sua forma final pelo orientador e pela Banca
Examinadora.

Tocantins, 12 de NOVEMBRO de 2020.

Prof. Dr. Leon Farhi Neto, PROF-FILO/UFT - Orientador

Prof. Dr. Maurício Fernandes da Silva/UFPI- Examinador externo

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta, PROF-FILO/UFT- Examinador interno

“Procuremos tornar a Filosofia popular. Se queremos que os filósofos vão à frente, aproximemos o povo do ponto onde estão os filósofos.”

(DIDEROT, 1754)

RESUMO

O trabalho apresenta o processo de pesquisa teórico-prático, que buscou compreender o atual papel do Ensino de Filosofia na Educação básica brasileira, institucionalizada desde junho de 2008. A investigação procura evidenciar o caráter conservador da metodologia usual, predominantemente realizada a partir de textos, em que o estudante ocupa o lugar de receptor de ideias, sem interações com outras mídias. A proposta de uma abordagem experimental, criadora, interativa e mais conectada com a realidade dos jovens ocorre a partir das reflexões feitas pelo pensador tcheco-brasileiro Vilém Flusser (1920-1991), pioneiro nos estudos filosóficos a respeito das tecnologias de informação, comunicação e novas mídias, como as imagens técnicas. Esses temas são de extrema importância atualmente, em que as imagens são facilmente produzidas e transmitidas entre aparelhos técnicos, servindo como registro histórico ou modelos para a conduta e a verdade. Diante da nova gramática, a cultura letrada entra em crise pela insuficiência das suas categorias de análise, que são incorporadas pelas novas engrenagens potencialmente globais. A crítica das imagens técnicas deve fazer parte dos atuais interesses da Filosofia nas suas variadas formas de distribuição. Toda a sustentação da dissertação é alicerçada na convicção de que é possível se apropriar das imagens técnicas para filosofar na sociedade contemporânea, massificada e hiperconectada, devido à ambiguidade dessa nova mídia pouco explorada pela Filosofia e pelo seu ensino.

Palavras-Chave: Ensino de Filosofia. Imagem Técnica. Mídia. Vilém Flusser. Metodologia do Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

The work presents the theoretical-practical research process, which sought to understand the current role of Philosophy teaching in Brazilian basic education, institutionalized since June 2008. The investigation seeks to show the conservative character of the usual methodology, predominantly based on texts, in which the student occupies the place of receiver of ideas, without interactions with other media. The proposal for an experimental, creative, interactive and more connected approach to the reality of young people occurs from the reflections made by the Czech-Brazilian thinker Vilém Flusser (1920-1991), pioneer in philosophical studies regarding information, communication and new media technologies, such as technical images. These themes are extremely important nowadays, in which images are easily produced and transmitted between technical devices, serving as a historical record or models for conduct and truth. Faced with the new grammar, literate culture is in crisis due to the insufficiency of its categories of analysis, which are incorporated by the new potentially global gears. The criticism of technical images must be part of the current interests of Philosophy in its various forms of distribution. The whole support of the dissertation is based on the conviction that it is possible to appropriate the technical images to philosophize in contemporary society, widespread and hyper-connected, due to the ambiguity of this new media little explored by Philosophy and its teaching.

Keywords: Philosophy teaching. Technical Image. Media. Vilém Flusser. Philosophy Teaching Methodology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO I: O ENSINO DE FILOSOFIA	9
1.1 A escola brasileira.....	9
1.2 O homem comum.....	20
1.3 O mundo VUCA	27
CAPÍTULO II: O PENSAMENTO DE VILÉM FLUSSER	39
2.1 O Mundo codificado	39
2.2 A escalada da abstração	49
2.3 O funcionário artista	59
CAPÍTULO III: O APARELHO NA ESCOLA	73
3.1 Os fazedores.....	73
3.2 A educação midiática	80
3.3 A imagem da Filosofia.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

Em virtude da alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, a Filosofia passa a ser disciplina obrigatória na educação básica brasileira pela Lei nº 11.684, de junho de 2008. Se por um lado a institucionalização pode ser comemorada pelo ganho de um espaço formal para a divulgação dos conteúdos filosóficos no Ensino Médio, por outro traz desafios constantes a todos aos que se dedicam à docência e a pesquisa que esse campo envolve.

Indagações sobre o papel da disciplina na escola, a formação profissional e as metodologias adequadas passaram a ser permanentes no Ensino da Filosofia. Longe de repousar em fórmulas definitivas, a investigação permanece elaborando seu diálogo questionador com a realidade, viabilizando sua atualização e reorientação contínuas. São inúmeras as proposições realizadas num país continental e de realidades múltiplas como o Brasil, cabendo sempre uma interlocução entre aspectos gerais e particulares.

Afastada do ensino básico desde a década de 1960, a Filosofia retoma seu espaço nos currículos nacionais encontrando uma escola absolutamente modificada pelas transformações ocorridas no país na segunda metade do século XX. Em menor ou maior escala, a nova escola se configura híbrida pela democratização e padronizada pela massificação que sintetizou erudito e popular. Um desafio enorme para a Filosofia, tradicionalmente pertencente à cultura erudita, cujo sentido se esvazia progressivamente.

Como filosofar numa sociedade massificada? A pergunta parece absurda, pois desde seu nascedouro, a Filosofia se projetou na fronteira que construiu para não se confundir com tudo aquilo que é ordinário. Um esclarecimento tão monumental que foi capaz de elaborar um conhecimento seguro, claro e distinto que optou pela radicalização da dúvida com o objetivo de eliminá-la. A certeza, na forma de ciência e tecnologia, blindou a realidade codificando-a com as regras do esclarecimento.

A única ultrapassagem possível é pela reinvenção. Nesse sentido, urge uma Filosofia atualizada que seja capaz de compreender as tramas do tempo atual e as utilize ao seu favor. Não no sentido de destruir as narrativas disponíveis, mas de inserir regras novas, mudar direcionamentos e pensar planos de fuga. Eis o objetivo da crítica contemporânea. Uma crítica que deve chegar na escola, legitimando a presença da Filosofia como saber indispensável para uma formação livre e criativa.

Diante disso, é preciso refletir sobre a educação formal e sua continua repetição de métodos que não acompanharam as mudanças socioculturais ocorridas no século XX e

nitidamente agravadas no século XXI. Os avanços tecnológicos que transformaram as comunicações com novas mediações são rejeitados no ambiente escolar. A tradição e profundidade das teorias transmitidas pelos textos, contrastam com a diversidade e velocidade das interações que os estudantes tem acesso na vida fora da escola.

É necessário o abandono de ideais datados para um diálogo com o atual, seus problemas, limites e necessidades. O Estudante contemporâneo é desmotivado, pois embora seja um usuário interativo em todas as dimensões da sua vida, precisa se tornar um receptor de conteúdos no ambiente escolar. Ainda que sua participação seja livre, ocorre numa hierarquia igualmente datada e justificada pela autoridade de professores e demais profissionais envolvidos nos processos da gestão escolar.

O envelhecimento da escola, como conhecemos, ocorre pela intolerância a tudo o que não corresponde a imagem e ideais que ela mesma criou para si. O mesmo se estende a Filosofia e seu ensino sempre amparado pelos textos que devem construir uma apreensão adequada dos raciocínios construídos por autoridades cada vez mais distantes da vida cotidiana. Atualizar a mensagem da Filosofia e humanizar suas personagens é o objetivo desse trabalho que se abre para as novas mídias numa interação criativa.

De modo específico, pretende-se especular as potencialidades da imagem técnica, no intuito de atualizar práticas de ensino que envolvam uma participação maior dos estudantes numa linguagem mais alinhada às suas vivências. Não se trata de abrir mão da tradição filosófica, mas de combiná-la e traduzi-la em códigos novos, como fez Platão com a fala de Sócrates. Todo esse empreendimento é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende o uso e a criação com mídias digitais.

Na defesa de que todo Ensino de Filosofia mantém uma relação íntima com quem assume a função de ensinar, mobilizou-se, como principal referência teórica, o pensamento de Vilém Flusser (1920-1991), pela atualidade e potencialidade nas proposições capazes de dialogar com o nosso tempo. São valiosas suas contribuições sobre mídia, comunicação, educação e liberdade em tempos de automação.

A pesquisa foi organizada em três momentos que buscam expor os problemas a serem enfrentados pela educação formal e pelo Ensino de Filosofia atualmente, bem como apresentar reflexões que possam motivar novas práticas ou iniciativas que busquem compatibilizar o ensino com às técnicas do seu tempo histórico. Há ainda uma proposta pensada para aplicação de uma oficina prática no ambiente escolar, concebida para um contexto específico e previamente determinado.

O primeiro momento busca identificar o problema enfrentado pelo Ensino de Filosofia na escola básica formal, seja pela sua recente inserção ou pela dificuldade com o público misto, massificado e totalmente imerso na cultura informacional e imagética que se tornou volátil, incerta, complexa e ambígua. Buscou-se apontar orientações legais que autorizem novas metodologias e uma saída desse cenário a partir de uma Filosofia híbrida, afetiva, transdisciplinar e popular.

Em seguida, a obra de Vilém Flusser é mobilizada no intuito de oferecer ferramentas conceituais para esse enfrentamento. Sua interpretação da realidade por códigos nos ajuda a inscrever nosso tempo como igualmente codificado e, como em outros períodos, carente de decifração. Uma breve apresentação será feita das codificações, no sentido de expor a tendência cada vez mais abstrata das imagens que alcançam o mundo contemporâneo, dificultando sua decodificação.

A denúncia de Flusser está na naturalização dos códigos, uma tendência usual. Justamente pela falta de compreensão e crítica adequada, o novo código pode ocupar o lugar da realidade revelando um dispositivo que automatiza o pensamento e a ação, transformando a vida em mera metodologia. Todavia, trata-se de um código ambíguo, pois sua programação admite regras novas capazes de alterar seu funcionamento. Assim, é possível pensar uma ética com os novos dispositivos.

Por fim, uma oficina escolar será apresentada como proposta capaz de criar um ambiente de testes para fabricação de uma nova imagem da Filosofia com aparelhos técnicos e automáticos. O objetivo é construir uma experiência coletiva que possibilite a aliança entre contemplação e produção. Uma proposta, como já colocado, pensada para um contexto determinado, podendo ser reproduzida, embora não seja esse o intuito.

CAPÍTULO I: O ENSINO DE FILOSOFIA

Falar em educação significa, antes de qualquer tipologia, tratar da transmissão que uma cultura realiza daquilo que considera importante para as novas gerações. Com a Filosofia não é diferente, pois a disciplina pode ser compreendida como um conjunto de conteúdos transmissíveis, cujos métodos se limitam ao tempo histórico e as técnicas disponíveis para essa transmissão, podendo se renovar e se reinventar com linguagens novas.

Nesse primeiro capítulo, objetiva-se contextualizar brevemente a situação da Filosofia na educação básica e formal no Brasil. Para tanto, buscou-se traçar um percurso sobre sua chegada no país, bem como sua ausência nos currículos durante o desenvolvimento e popularização de novas tecnologias informacionais que promoveram uma transformação na realidade sociocultural massificando o público da escola básica.

Diante do novo cenário, é preciso realizar uma autocrítica da própria tradição filosófica, costumeiramente alinhada a alta cultura, no sentido de promover uma revisão de suas abordagens no mundo contemporâneo, cada vez mais influenciado pelas tecnologias informacionais e suas conexões que problematizam velhos conceitos recorrentemente sustentados nas análises sobre educação e ensino.

1.1 A escola brasileira

Falar sobre o Ensino de Filosofia no Brasil, implica colocar - ainda que de modo sintético - questões anteriores a essa formulação, como o que chamamos de ensino e de Filosofia no contexto do Brasil, desde a sua descoberta pela Europa, em 1500. Consultar registros disponíveis significa acreditar que temos uma história, que a sua edificação é observável, que as criações - concretas e simbólicas - desse compartilhamento, modelam o nosso olhar e a nossa existência nas suas inúmeras relações.

Desse modo, todo diagnóstico realizado é, por natureza, provisório e carece de constante revisão. Fazer Filosofia é muito menos tratar do que está dado do que realizar uma busca. Essa questão é ambígua, pois é uma busca que desconfia do encontro, elaborando sempre novas análises, sendo muito mais íntima do movimento do que, propriamente, do repouso. Em síntese, podemos dizer também que narrar a origem da Filosofia significa escolher um ângulo e ignorar inúmeros outros.

Desde o seu nascimento na Grécia antiga, com os filósofos pré-socráticos, a Filosofia construiu uma tradição que chegou até nós e que “pode” ser resumida como especulação

genérica e sistemática de tudo que existe no universo. Dizer que a verdade, a justiça e a beleza são objetos da Filosofia é fazer uso de uma organização que nem sempre esteve disponível. Para Rodrigo (2009, p. 12), a descontinuidade entre o pensamento qualificado (filosófico) e o pensamento sem rigor (comum), marca essa tradição que nos alcança.

Se temos, em linhas gerais, uma compreensão do percurso filosófico e o seu objetivo de nos alertar dos perigos da *doxa* (opinião), direcionando para a *episteme* (ciência), consequentemente teremos uma ação e uma beleza que não são verdadeiras e devem ser igualmente rejeitadas. É nítida a preocupação formativa desse saber, isso é, a preocupação em transmitir determinado modelo de produção científica, postura individual e coletiva, com uma modelagem possível.

Conforme Kneller (1971, p. 11), só podemos realizar essa modelagem se analisarmos, de maneira crítica, a nossa existência. Para tanto, é preciso investigar a condição humana, as suas potencialidades, bem como os limites impostos para o conhecimento e a ação do indivíduo modelado. Por outra forma, “Para educarmos os homens de um modo sensato e esclarecido, convém saber no que queremos que eles se tornem quando os educamos” (KNELLER, 1971, p. 11).

Desde os antigos, compreendemos que o homem é dotado de uma condição determinante que se altera, em menor ou maior escala, no ambiente cultural, conferindo características que são mais ou menos desejáveis para viver e conviver. Se interpretarmos a educação como transmissão dos modelos acumulados pela cultura, que pode digerir cada modelo antes de retransmitir, ensinar a Filosofia significa conservar as suas estruturas, acrescentando elementos novos, renovando-a.

É inegável a influência que o pensamento filosófico exerce na história, desde o seu surgimento de 800 a 500 a.C, período que marca o início das explicações fenomênicas, que ampliam a sabedoria grega antes pautada nas vivências transmitidas entre gerações ou por experiências míticas. A Grécia expande à medida que conquista outros territórios, permitindo que a sua cultura e as suas ideias sejam levadas para os povos conquistados. É assim que a Filosofia alcança novos adeptos.

Tales, Platão, Aristóteles, Epicuro, dentre tantos outros, alcançam outras realidades, influenciam novos interessados e despertam novas questões, que nascem contagiadas pelo espírito livre e crítico dos modelos disponíveis. A Filosofia e o seu ensino passam por muitas alterações a cada nova relação entre nações que ascendem e declinam, como pela Macedônia, Império Romano e atinge o continente europeu, que a transmite para os continentes conquistados, caso do Brasil.

A Europa é, portanto, o grande berço da filosofia mundial. Onde o olhar filosófico foi "encorpado" e posteriormente transmitido aos países por eles colonizados. Por consequência, com a colonização do Brasil por Portugal, este pensar filosófico começa a ser algo real em nossas terras, mesmo que timidamente e segundo a perspectiva do país dominante (AZEVEDO; LUVIZOTTO, 2012, p. 934).

Quando falamos em perspectiva dominante, não é suficiente informar os valores, métodos e interesses transmitidos ao novo mundo. Antes, é preciso lembrar que a comunicação e a cultura são indissociáveis, pois não é possível pensar na comunicação humana sem a vertente histórica, dada pela cultura ou compreender a cultura, desconsiderando a maneira que ela é transmitida e conservada. Era predominante, na elite europeia desse período, o armazenamento da cultura nos textos.

Em outras palavras, desde a chegada dos jesuítas na colônia, passando pelo período imperial e, posteriormente, pelo período republicano, todas as formas de Ensino de Filosofia estiveram amparadas pela leitura, exame e apreensão correta da mensagem vinda de outros povos, outros tempos e outros lugares. É preciso analisar essa tradição à luz das nossas particularidades, conservando o que nos interessa para traçar linhas de fuga.

Porque, enquanto professores de filosofia, quando dizemos “filo-sofia”, “pensamento ocidental” ou “história da filosofia”, nos referimos a um ilimitado repertório de problemas, métodos, conceitos e, acima de tudo, *perspectivas de vida* (complexas relações entre pensamento e existência, mais do que apenas doutrinas) ao qual expomos nossos alunos e alunas, com uma vaga convicção de que o fazemos “para o bem da humanidade (CEPAS, 2017, p. 1388).

Esse é um bem sacralizado no Brasil em todo o ensino formal, cuja valorização do texto clássico colocou a imagem e a oralidade em segundo plano. Explicamos textos, extraímos os seus conceitos corretamente, sempre a partir dos livros, sem muito criar, pois entendemos que aprendeu Filosofia todo aquele que consegue reproduzir, de modo adequado, todo o repertório de raciocínios clássicos, sem opinar ou alterá-lo.

Uma repetição metodológica é garantida pela primazia dos textos. Quando se usa imagens é para ilustração ou como mecanismo capaz de sensibilizar para a mensagem do texto que virá em seguida, esse sim é garantidor da aprendizagem idealizada. Assim, a cultura se descola da educação, pois vive cercada por uma diversidade de mediações que não estão disponíveis nas escolas, dando a recorrente sensação da desatualização dessas.

Para Trevisan (2020, p. 135), devemos retomar a abertura da “Fenomenologia do espírito” de Hegel, pois ele adverte que é o conteúdo que determina o método e não o contrário. Na sua análise, a Filosofia, como um todo, encontra-se bem ajustada num cenário intelectual, que a torna limitada pelas conceituações especializadas, que dificultam mais do que auxiliam

na aproximação afetiva dos conteúdos expostos. Enquanto isso, a cultura capitalista contemporânea e os seus meios de comunicação afetam essa área.

A leitura crítico-filosófica das imagens e a sua produção na educação formal é uma possibilidade a cumprir, seja no Ensino de Filosofia ou em outras disciplinas. Todavia, não basta realizar uma crítica da cultura contemporânea e da sua produção. É preciso se apropriar dos novos meios e buscar inspiração nas contribuições da estética, no sentido de formar resistências contra a repetição e contra a dominação do conceito. Essa é uma questão ambígua, já identificada pela teoria estética de Theodor Adorno.

Observa-se que relação entre “imagem imitada” e “modelo por imitar”, que era um dado fundamental para a compreensão da formação cultural, segundo os moldes iluministas, foi provocativamente subvertida por Adorno. No lugar do protótipo a ser imitado, dos *topos* maravilhoso e paradisíaco prometido pela utopia, lugar anunciado pela retórica da formação cultural (ideal de sujeito, cidadã, crítico e emancipado), ele coloca a imagem da catástrofe - os campos de concentração de Auschwitz, por exemplo - para que os seres humanos, contemplando a imagem dos horrores ocasionados pela guerra, possam decidir-se antecipadamente pela cultura da não violência e da paz (TREVISAN, 2002, p. 141).

Deve-se perceber, portanto, que ainda que a cultura contemporânea esteja cercada por imagens *clichês*, que devem ser criticadas, os seus usos são inúmeros, uma vez que elas não estão alheias às formações das identidades individuais e coletivas, podendo ter outro aproveitamento. Padrões sociais, políticos e econômicos, bem como as ideias, emoções, valores e desejos são, cada vez mais, expressos por imagens, afirmado esse tipo e essa produção, também, como um registro da história.

No Brasil, devido à instauração do Regime Militar, em 1964, a Filosofia deixou de fazer parte dos currículos formais, quando o país sofria um processo de industrialização, que deu início à massificação da cultura pelo barateamento dos equipamentos e pela inserção progressiva nos meios de comunicação de massa. A situação política do país não permitia o desenvolvimento de uma pesquisa sobre as novas mídias e metodologias para ensinar uma disciplina que perdia o valor, diante do avanço da razão instrumental e da sua utilidade.

Esteve em jogo, nesse período, uma prestação de contas, que acompanha a história da Filosofia: a sua inutilidade. Em plena ditadura profissionalizante, a Filosofia aparece como subversiva e inútil para os interesses vigentes. Não bastava formar mão de obra, a escola deveria legitimar os novos valores em disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) pela Lei¹ nº

¹ Art. 7º: Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971, p. 1).

5.692/71. Reforçava-se o comportamento desejável, já que a formação de uma população crítica não era interesse do Regime Militar.

Para Alves (2009, p. 44), devemos encarar conquistas ou derrotas como provisórias, pois na disputa política nada é definitivo, por mais estável que pareça. A presença legal da Filosofia não garante nada por si só, pois precisamos saber o que queremos dessa disciplina nas escolas e o que faremos com ela. É preciso pensar em espaços para fortalecer conquistas e refletir sobre os impedimentos sofridos nesse percurso.

A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) menciona que, na década de 1980², realizou uma grande mobilização de inserção da Filosofia no antigo segundo grau, sendo capaz de reunir muitos departamentos de Filosofia em todo o país. A SEAF é uma inédita organização nacional que se desestruturou com a Lei nº 7.044/82, que permitiu a volta da Filosofia como disciplina optativa.

Cabe dizer que, grosso modo, muitos dos participantes do movimento pela introdução da disciplina no ensino secundário se acomodaram. De início intransigente, sobre o caráter do retorno da disciplina, não abrindo mão da obrigatoriedade da disciplina, aos poucos se tornou um movimento inserido na “ordem”, aceitando como inevitáveis as medidas oficiais, num raciocínio muito próximo a alguma coisa do tipo “antes pouco que nada”. Em suma, a Filosofia terminou por ser oferecida como disciplina facultativa a partir de 1982-1984, o que resultou no arrefecimento do movimento que pugnava por sua obrigatoriedade (ALVES, 2009, p. 45 - 46)

Se os antigos grupos não tivessem se desarticulado, o Ensino de Filosofia poderia ter sido inserido na elaboração de documentos legais importantes, construídos na década de 1990. Mesmo após o período de redemocratização do país, a disciplina continuou como optativa. O Ensino de Filosofia, como conhecemos no Ensino Médio, decorreu do reaparecimento da nova Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996, quando menciona a Filosofia - e a sociologia - como necessárias para o exercício da cidadania³. “A lei não caracterizou objetivamente sua obrigatoriedade no currículo, ficando novamente na condição de disciplina complementar, podendo ser ofertada ou não pela direção da escola dentro do quadro de preenchimento de 25% com disciplinas optativas” (HORN, 2009, p. 31).

No final dos anos 1990, fóruns na internet são criados para articular educadores e outros interessados fora do país, como na Argentina e no Uruguai. Nasce, então, a Rede latino-

² Com o enfraquecimento do regime militar, no início dos anos 1980, o debate acerca do retorno da Filosofia no Ensino Médio é aberto e, em 1982, pelo Parecer n. 342/82, do Conselho Federal da Educação, a disciplina passa a constar, embora opcionalmente, no sistema curricular (PINHO, 2014, p. 762).

³ Seção IV, artigo 36, nº III: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 4).

americana de professores de Filosofia, criada pelo Departamento de Filosofia da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP/SP). Esses movimentos são fruto da percepção de que o Ensino de Filosofia sofria pela desarticulação dos profissionais. Em 2000, a UNIMEP sediou um congresso para qualificar vínculos e planejar estratégias.

Merece destaque o fato de que estes movimentos geraram e continuam a gerar eventos, publicações e pesquisas de mestrado, doutorado e monografias de conclusão de curso sobre o tema do ensino de filosofia sob os mais variados enfoques, contribuindo muito para o enriquecimento desse debate (ALVES, 2009, p. 48).

Descontentes com a questão, educadores fizeram tramitar na Câmara e no Senado Federal um projeto de lei complementar ao artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sugerindo a obrigatoriedade da Filosofia nas escolas. Tal determinação foi vetada em 2001, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, que alegava baixo orçamento e insuficiência de profissionais para essa demanda, mas a luta se manteve: “Não se tratava apenas de reivindicar a inclusão da disciplina de Filosofia no sistema curricular do ensino secundário, mas também de valorizar o trabalho filosófico no Brasil. Ou melhor, de mostrar que o trabalho filosófico no Brasil era possível” (PINHO, 2014, p. 746).

Nesse clima, após intenso debate e mobilização profissional, em 02 de junho de 2008 a Filosofia brasileira alcança um novo nível, com a alteração do artigo 36 da LDB pela Lei nº 11.684/2008, que marcava a obrigatoriedade da disciplina no currículo do Ensino Médio. A conquista torna possível, atualmente, novas preocupações, como melhoria didática, metodológica e formação profissional constante, questões que não anulam a articulação política.

A história recente dessa luta em âmbito nacional ensina que a luta não para aí, que a conquista de uma legislação favorável à introdução da Filosofia e da Sociologia no currículo não é o ponto de chegada, e sim o ponto de partida para novos e necessários avanços (ALVES, 2009, p. 43).

Instituída no final da primeira década do século XXI, a Filosofia enfrenta grandes pontos de partida. Afastada da educação formal, por mais de três décadas deixou de fazer parte do imaginário⁴ da população que nasceu nesse período. No mais, o Brasil, como já colocado, sofreu inúmeras transformações e a nova escola foi modelada pela democratização e massificação da cultura gestada no final do século XX, pelo desenvolvimento econômico, técnico e informacional.

⁴ A prova de Filosofia do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi a de maior dificuldade para os candidatos, segundo uma avaliação dos professores dos cursinhos preparatórios. Os profissionais afirmam que não basta interpretar com bom senso, pois a avaliação exige intimidade com os conceitos (BERMUDEZ, 2017, p. 1).

Reflexões sobre a massificação da cultura e os seus impactos na vida contemporânea já eram comuns na Filosofia europeia do começo do século XX, como, por exemplo, o conceito de indústria cultural proposto pela Escola Frankfurt. No Brasil, esse fenômeno acontece bem depois, sendo percebido em maior escala na segunda metade do mesmo século e não é incorporado nas pesquisas sobre ensino desse período.

Conforme Duarte (2014, p. 1), falar em indústria cultural brasileira não é um modismo importado da Europa e Estados Unidos, embora esse fenômeno tenha chegado no país com um atraso de, pelo menos, duas décadas. A popularização das novas mídias se encontra com a industrialização, mas não são notadas imediatamente. A crescente difusão das informações influencia a cultura nos seus mais variados aspectos, sem que haja grandes interesses para tratar dos impactos.

O debate a respeito dessa questão só ganha rigor na década de 1990 no meio acadêmico. A decadência da qualidade estética e a percepção humana talvez sejam os temas mais comuns dessas abordagens, embora possamos encontrar leituras menos negativas, que se ocupam da investigação de novas sensibilidades e potências criativas. A tensão entre as posições amplia o acervo das mais variadas disciplinas e o resultado é sempre produtivo.

A existência de fenômenos na cultura popular urbana como o hip-hop, que não se encaixa em qualquer das três figuras com as quais Adorno qualificou as modalidades de cultura – cultura genuinamente popular, mercadoria cultural e arte erudita –, tendo características de todas elas, remete à necessidade de repensar alguns parâmetros da crítica “clássica” à indústria cultural. Mas, longe de invalidar essa crítica como um todo, a presença desses fenômenos deve levar à criação de novos conceitos, como, por exemplo, o que propus, intitulado “construto estético-social”, no qual o elemento radicalmente crítico à sociedade é menos integrado à linguagem estética propriamente dita, mas não deixa de existir (DUARTE, 2014, p. 1).

Diante da realidade contemporânea, complexa e repleta de novos elementos mal tematizados, cabe à Filosofia repensar, como coloca Duarte, antigos conceitos que podem ter se desgastado, não servindo para qualificar novas manifestações. Não se trata de invalidar todos os seus pontos, mas de atualizá-la, buscar um espaço em que seja possível articular a crítica acadêmica, com a vivência cotidiana sem desvalorizar nenhuma.

Em outras palavras, nem a terapia vulgar que explora comercialmente a inquietação das massas, nem a visão acadêmica, profundamente codificada e alienada do cotidiano popular tratam de propor um pensamento que dialoga com as artes, tecnologias e as mídias do tempo atual, oferecendo uma alternativa lúdica e híbrida. Feitosa (2009, p. 8) considera termos como “Filosofia híbrida”, “pensamento finito” ou “racionalidade afetiva”, que garantem uma busca transdisciplinar para o terreno filosófico presente.

Na transdisciplinaridade não são formadas novas disciplinas, mas são realizadas alianças estratégicas e provisórias, que modificam cada uma das partes envolvidas e que produzem resultados inesperados. Trata-se muito mais de uma atitude do que de um campo definido. Acho importante ressaltar que a Filosofia costuma ser chamada para combater a fragmentação e a especialização dos saberes na academia, mas ela mesma, do jeito que vem sendo praticada nas universidades, parece sofrer dos mesmos problemas para os quais se vê solicitada a resolver (FEITOSA, 2009, p. 10-11).

Na conjuntura homogeneizadora do atual momento, o pensamento puro entra em crise, à medida que não pode - em termos analíticos - garantir começos e fins com rigores de outrora. A cultura de massas questiona essas fronteiras, exigindo conceitos novos e categorias próprias. Diante de uma vida padronizada pelos mesmos estímulos, torna-se insustentável manter definições duais, como alta e baixa cultura, natural e cultural, que só empobrecem a experiência de pensamento numa realidade tão complexa.

Abandonar definições duais significa, sobretudo, não realizar precisas distinções entre a Filosofia e outros tipos de conhecimento. Trata-se de manter uma abertura constante em nome de uma contaminação positiva. Portanto, não faz sentido considerar algo como inferior ou medíocre, pois tudo é compreendido como distinto e articulável nessa conversação. É uma Filosofia que não pretende libertar conteúdos que ela mesma considerou como menos nobre, pois a nobreza perde todo o significado na massa.

Nesse sentido, o modelo proposto não pretende resgatar a parte rejeitada do pensamento, mas combiná-las e assumir a ambiguidade, como fizeram os artistas da *Pop Art*⁵, pois eles parecem ter captado a falência dos dualismos num processo criativo, que não temia o popular. Quando Andy Warhol mistura elementos da vida cotidiana nas suas exposições coloca essa divisão em cheque, questiona e realiza uma crítica, uma Filosofia pop.

Uma filosofia pop quer questionar essa divisão, o problema é que a filosofia está do lado da alta cultura. Por que a filosofia ficou associada ao eruditísmo, intelectualismo como algo que perdeu a conexão com a vida? Porque ela foi cada vez mais assumindo essa posição de alta cultura em detrimento de outros tipos de saberes. A filosofia pop quer reorganizar isso (FEITOSA, 2014, p. 3 - 5)

Não é possível negar a constante relação da Filosofia com a dita alta cultura, seja no seu nascedouro aristocrata da antiga Grécia ou na sua forma medieval, junto ao clero europeu, cuja dimensão tomista foi muito útil para a doutrinação no Brasil colonial. Superado esse período, a Filosofia burguesa foi ainda mais eficaz em definir ideias claras e distintas para projetar novos domínios e limites. Entretanto, a Filosofia não é um fixo dizer do mesmo. Ao contrário, diante

⁵ Movimento iniciado da Inglaterra na década de 1950, como reação ao impressionismo, que questionou os limites do fazer artístico ao dialogar com celebridades, quadrinhos e logomarcas, dentre outros fenômenos do seu tempo.

das novas realidades, se altera e se reorienta, questionando-se para ocupar o seu lugar em cada tempo.

Uma década após a sua institucionalização na escola brasileira, a Filosofia encontra novos desafios, pois a educação básica vem sendo repensada, para que se ajuste ao século XXI nas suas inúmeras exigências políticas, econômicas e sociais. Não há mudanças sem adaptações ou aprendizados. O novo pode vir como ameaça, pois ordena a troca dos métodos. Se pudermos qualificar essa troca, o novo será uma oportunidade.

Em 14 de dezembro de 2018 foi homologada, pelo ministro da educação Rossieli Soares, a parte do novo Ensino Médio brasileiro na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo da medida foi determinar competências, habilidades e aprendizagens essenciais para o ensino básico das escolas públicas e privadas. Junto com o texto, o Ministério da Educação lançou um guia de implementação e um site⁶ dedicado ao novo Ensino Médio. Assim, a BNCC da educação básica brasileira se torna completa.

A Base está organizada por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Língua portuguesa e matemática devem ser ministradas em cada um dos três anos do curso. Os demais componentes curriculares continuam obrigatórios e serão abordados conforme os arranjos curriculares das escolas. A carga total será de 3.000 horas, sendo 1.800 para os conteúdos da base e 1.200 para os itinerários formativos, que visam aprofundar as áreas de conhecimento e a formação técnico-profissional, conforme a escolha do aluno (BRASIL, 2018, p. 1).

No texto, a Filosofia não é retirada do ensino, mas passa a fazer parte do bloco humanístico e é aplicada como componente curricular. Com exceção de Português e Matemática, todas as demais disciplinas serão consideradas como itinerários formativos, devendo o estudante escolher um dos blocos: ciências humanas, naturais, linguagens e/ou matemática e suas tecnologias. Caso prefira, o discente poderá escolher uma área técnica, ao invés de um dos blocos, concluindo o Ensino Médio já capacitado para o mercado de trabalho.

A mudança atinge diretamente a elaboração curricular, a formação de professores e a oferta dos blocos nas escolas, bem como os demais ajustes para um ensino integral, tendo a sua completa implementação prevista para 2022. Deixando de ser obrigatória para todos, a Filosofia será oferecida para os que optarem pelo bloco de humanidades. Será necessário, para essa grande reforma, a participação de todos os profissionais de educação, bem como a clareza na exposição das mudanças para toda a população.

A reforma atingirá, ainda, o atual modelo de avaliação para entrada nas universidades, pois interfere diretamente nos conteúdos cobrados. Não será possível manter os processos

⁶ Ver mais em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/>

seletivos com a integralidade das disciplinas se os estudantes vão cursar apenas blocos do seu interesse. Embora haja a opção do vestibular nas instituições privadas - e algumas públicas -, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é hoje a forma mais utilizada para o ingresso no ensino superior e ele não sofreu mudanças⁷.

A implantação do novo Ensino Médio que altera os conteúdos cobrados do ENEM ainda está em curso, mas é certo que serão feitas dentro das orientações da BNCC. De acordo com Abreu (2020, p. 1), o primeiro texto para a base nacional foi publicado no site do MEC em junho de 2015, mas em setembro do mesmo ano um espaço para contribuições públicas foi aberto com prazo de 15 de dezembro. O prazo foi prorrogado até 15 de março de 2016, quando finalizou com mais de doze milhões de contribuições.

No dia 6 de abril de 2017, foi anunciada a terceira versão da Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento passou por mais uma rodada de discussões e ajustes, que refletiu em uma nova versão, aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação em dezembro de 2017. O documento relativo ao Ensino Médio, por sua vez, foi divulgado pelo MEC no dia 3 de abril de 2018. Após uma nova fase de debates, ele foi aprovado e homologado nos dias 4 e 14 de dezembro, respectivamente (ABREU, 2020, p. 1).

A BNCC não substitui os currículos, pois a sua função é oferecer um conjunto de orientações nacionais e essenciais, capazes de nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais, a partir de 2019. Essas orientações são apresentadas em forma de competências gerais para todo o Ensino Básico e competências específicas para o Ensino Fundamental e Médio, em que a Filosofia será cobrada no grupo de conhecimentos humanísticos optativos, como foi informado.

São dez competências que consideram o desenvolvimento cognitivo e socioemocional como fundamentais ao longo da formação. O Ensino de Filosofia pode ser localizado em todos os itens, pois orienta a argumentação racional, a valorização dos conhecimentos criados na história e a diversidade cultural e artística. Orienta-se, ainda, o exercício da curiosidade, da empatia e do diálogo, bem como ação consciente e autônoma. A novidade está nas competências que falam sobre mídia e tecnologia.

É fundamental o papel das tecnologias e da cultura digital nas diretrizes do documento, que incentiva a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. Embora seja possível

⁷ Embora a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) esteja totalmente finalizada, influenciando os atuais currículos e materiais didáticos das escolas brasileiras, o novo Ensino Médio ainda não começou a ser implantado. Não há, ainda, uma diretriz oficial do Ministério da Educação (MEC), com orientações sobre as mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Uma modificação como essa pode alterar profundamente os currículos das escolas privadas, uma vez que a sua formação é baseada nos resultados e a base não constrange nenhuma adaptação que mantenha as diretrizes comuns.

localizar essa inclinação em vários itens, como o primeiro que inclui a cultura digital como construção histórica a ser valorizada, destacam-se as competências de número quatro e cinco, que tratam da questão de maneira mais direta.

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (VIEGAS, 2019, p. 1).

A diversidade de linguagens contempla a elaboração de um currículo mais híbrido para a educação básica, aproximando a escola da cultura em que ela está inserida, em cada vez mais digital e visual. No mundo contemporâneo, massificado e imagético, o texto ocupa o lugar de mais uma mediação possível, nem única e nem melhor, pois disputa espaço com as imagens e com a oralidade, cada vez mais digitalizada e compartilhada por dispositivos móveis que a associam com imagens ou não.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (VIEGAS, 2019, p. 1).

A quinta competência oferece uma oportunidade ainda maior de transformar o ensino escolar, pois comprehende o novo letramento não só como recepção de uma nova gramática, mas orienta o seu uso na criação responsável de conteúdos que possam exercitar a autoria individual e coletiva. São duas competências que ampliam as potencias do Ensino de Filosofia à medida que permitem a introdução de novas mídias alterando o papel dos estudantes que agora podem ter mais protagonismo na sua aprendizagem.

Se entendermos a Filosofia no seu sentido originário, temos a articulação entre *philia* (amizade) e *sophia* (conhecimento). Sendo a amizade um tipo de amor, a Filosofia não pode ser uma atividade puramente intelectual. Recuperando o seu sentido etimológico, a Filosofia *pop* busca combater a cisão entre a razão e a emoção para pensar o tempo atual. Nessa compreensão, há uma inteligência do corpo e uma razão dos afetos, num só tempo.

Não obstante, essa separação foi fundamental para legitimar inúmeros tipos de exclusão, à medida que carece da hierarquização para valorizar determinados modelos que só existem amputando outros. O pensamento qualificado se ergueu como extraordinário, atípico, invulgar, distinto ou incomum. Para cada verdadeiro, belo e justo, há uma multiplicidade de falsidades, feiuras e injustiças, que só podem ser obras de pessoas pouco iluminadas, humanos comuns.

1.2 O homem comum

Em “O homem das multidões”, conto publicado em 1840 por Edgar Allan Poe, nota-se o fascínio narrado pela personagem que, sentada num café em Londres, observa os transeuntes na rua, classificando-os sem se dar conta do tempo. Antes de cair a noite, o protagonista tem a sua atenção capturada pela figura de um homem velho, cuja fisionomia expressa triunfo, alegria, terror e desespero. A perturbação causada é tão grande que o narrador passa a segui-lo.

O velho caminha sempre na direção das pessoas, anda em círculos, confunde-se com os demais. À medida que as aglomerações diminuem, o velho se angustia e procura novo fluxo. A sua busca por adequação nos mais variados grupos é relatada pelo seu admirador. Contudo, a perseguição é abandonada pelo tédio das repetições que nada revelam.

Esse velho é o tipo e o gênio do crime profundo. Recusa estar só. É o *homem das multidões*. Seria vão segui-lo, pois nada mais saberei dele, nem de seus atos. O pior coração do mundo é mais espesso do que o *Hortulus Animaæ* e talvez seja uma das grandes misericórdias de Deus o fato de que ele jamais se deixa ler (POE, 2001, p. 400).

A personagem de Poe, ao que tudo indica, parece revelar uma discussão que surge no final do século XIX, tornando-se recorrente nos séculos XX e XXI. A saber, a sociedade de massas. A industrialização crescente nesse período contribuiu para o deslocamento das pessoas para os grandes centros urbanos, que substituíram o indivíduo pelo sujeito capaz de se enquadrar nas mais variadas determinações resultantes da modernização crescente.

Esse novo comportamento coletivo motivou inúmeras reflexões, podendo ser encontrado no “animal de rebanho” em Nietzsche, na “banalidade do mal” em Arendt, na “Indústria Cultural” de Adorno e Horkheimer, no “homem-massa” de Ortega y Gasset, dentre outras obras. Embora cada abordagem revele aspectos distintos, ampliando a compreensão sobre o tema, todas parecem convergir para a mesma preocupação: a vulgarização do pensamento.

Para Ortega y Gasset, os indivíduos que integram a massa preexistiam, mas não como multidão. Eles estavam repartidos pelo mundo em grupos pequenos, solitários e eram ocupantes de campos, aldeias, vilas e bairros. A aglomeração que passa a ser visível entre os séculos XIX e XX ocorre pela ocupação de lugares preferentes. Esse é um mundo que rapidamente tomou forma, aumentando a globalidade e todos os horizontes da vida nas suas possibilidades quase infinitas. Há, contemporaneamente, mais pontos de vista, mais raciocínio, profissões, problemas, um mundo complexo.

Justamente por estar diante de um volume tão grande de escolhas, as pessoas se perdem nas decisões, tudo e nada podem ser relevantes. É uma espécie de deriva na abundância. Esse é um mundo que cresce sem projetos, metas e ideais, cuja crença no progresso não inclui o passado como modelo, paralisa-se no presente infinito. A medianidade como regra invade todos os setores da vida, inclusive o conhecimento.

A ciência moderna, raiz e símbolo da civilização atual, deu guarida dentro de si ao homem intelectualmente médio e lhe permite operar com bom êxito. A razão disso está no que é, ao mesmo tempo, vantagem maior e perigo máximo da ciência nova e de toda civilização que esta dirige e representa: a mecanização (ORTEGA, 1962. p. 142).

A cada dia surge uma nova invenção para ampliar o bem-estar desse novo homem que vive com e para a técnica, que não possui adversários, já que os valores universais da cultura não interessam à massa que é insensível a eles. As escolas são reduzidas a transmissoras de métodos para a nova vida. Gerações crescem cercadas de tecnologia para comandar o mundo, supondo que ele seja um paraíso sem passado.

Provérbios, narrativas e transmissões perdem o valor, havendo declínio da experiência. Se entendermos, com Walter Benjamin, a experiência como conexão com o passado e a tudo que ele pertence, precisamos assumir que a nossa pobreza é coletiva. “Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos de empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’” (BENJAMIN, 1987, p. 119).

A valorização da juventude é instantânea nessa situação. Com a eficiência da técnica, torna-se dispensável o domínio de conhecimentos profundos para participar do mundo. O jovem, antes inexperiente pela falta de vivências, emerge apto para tudo, menos para a vida prática. Isso é imoral, como avalia Ortega y Gasset, pois se exime de toda e qualquer sujeição. Ser jovem se torna um ideal, pois os direitos são maiores do que as obrigações. O direito de ignorar toda construção e acúmulo cultural expressa a forma humana dominante.

O homem-massa carece simplesmente de moral, que é sempre, por essência, sentimento de submissão a algo, consciência de serviço e obrigação. Mas talvez é um erro dizer "simplesmente". Da moral não é possível desentender-se simplesmente. Se você não quer submeter-se a nenhuma norma, tem, *velis nolis*, de sujeitar-se à norma de negar toda moral, e isto não é amoral, mas imoral (ORTEGA, 1962, p. 223).

Diante da atualidade dessa paisagem, é preciso indagar sobre a contribuição que a educação formal pode oferecer para essa conjuntura. Maiormente, como a Filosofia e os ensino, institucionalizado na educação básica brasileira, reunirão condições para desenvolver-se nesse cenário limitado, colaborando para uma formação emancipadora. Como foi visto, o

Ensino de Filosofia no Brasil começa no período colonial, enfrentando uma série de instabilidades, como presença parcial ou ausência total antes da década de 1990.

Esse foi um período em que o Brasil sofreu inúmeras transformações decorrentes do processo de democratização na década anterior. Rodrigo (2009, p. 9), valendo-se dos estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), interpreta o significativo aumento de matrículas como um processo crescente de massificação, em que o Ensino Médio passou a incluir indivíduos menos privilegiados. A autora critica o saudosismo de alguns profissionais que enxergam o fenômeno como uma expansão quantitativa diante do rebaixamento na qualidade do ensino.

Hoje o que existe é outra escola e qualquer melhoria de sua qualidade deve ser pensada com base nessa nova realidade, constituída por uma massa de estudantes constituída por um perfil bem distinto do anterior. O primeiro passo é justamente colocar em questão o pressuposto subjacente à tese da relação contraditória entre qualidade e quantidade: o ensino tem de ser necessariamente inferior para que fique ao alcance de todos? (RODRIGO, 2009, p. 9).

Como é possível notar, Rodrigo parece supor uma análise distinta desses pressupostos que formatam a compreensão. A qualidade perdida está intimamente ligada a uma escola nobre que desapareceu diante da nova realidade. Não obstante, atribuir a queda na qualidade às classes populares incluídas, reforça a ideia de que há uma inevitável contradição entre quantidade e qualidade. Superar esse modelo de pensamento implica em assumir um projeto que pode, dentro dos seus limites, criar condições para o ensino.

Ao tratar dessas condições limitadas, não se pode, contudo, negar o processo de massificação, visto que a nova clientela da educação básica apresenta deficiências quando vista com os olhos da cultura erudita, revelando a face elitista de uma escola inteiramente programada para receber jovens provenientes de camadas tidas como superiores. Desse modo, torna-se necessário refletir sobre a relação entre o homem comum e a cultura.

Jacques Derrida, pensador francês que participou ativamente desse debate na França, propôs que o ensino de filosofia se processasse tomando como um ponto de partida o princípio ético do ‘direito à filosofia para todos’. A filosofia foi, assim, colocada na situação inédita de ver-se às voltas com um ensino de massa (RODRIGO, 2009, p. 10).

Como é possível notar, o debate em torno da democratização e acesso à Filosofia na segunda metade do século XX não é um tema exclusivo da cultura brasileira, embora a ausência da disciplina por aqui tenha descontinuado a relação profissional com a nova conjuntura socioeducacional que trouxe desafios inéditos. Nos deparamos com uma disciplina exigente, seja do ponto de vista linguístico e lógico-conceitual ou com relação às referências culturais de aspecto amplo.

A presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro composta por um público misto, em certa medida leigo, levanta questões sobre como ensinar ou tornar acessível um tipo de saber que, historicamente, sempre esteve reservado a uma elite escolar de alunos seletos. “Responder a esse desafio não é tarefa simples, uma vez que implica em rever certos aspectos de uma tradição filosófica que frequentemente enfatizou a distância entre Filosofia e senso comum” (RODRIGO, 2009, p. 11).

Os antigos opunham *doxa* e *episteme*, questão que pode ser encontrada, por exemplo, em Parmênides, que distingua a verdade da opinião dos mortais ou Heráclito, que desqualifica o pensamento das ruas, cujo mestre é a coletividade e os seus jogos infantis. Questão consagrada por Platão, para quem a *doxa* é limitada ao mundo sensível, o mundo do devir é o oposto da ciência cujas essências são imutáveis.

Daí em diante o desenvolvimento histórico da filosofia, por diferentes formulações, reafirmou inúmeras vezes a distância entre a filosofia e o homem comum, entre o saber filosófico e o senso comum. Mesmo aceitando a tese Aristotélica da existência de uma curiosidade natural ou de um desejo de conhecer em todos os homens, é forçoso reconhecer que não existe uma continuidade imediata entre senso comum e atividade filosófica (RODRIGO, 2009, p. 13).

Para Feitosa (2001, p. 97), toda dificuldade em se associar as questões cotidianas, populares, comuns, talvez possa se justificar por um tom aristocrático. A imagem do filósofo desde a Grécia antiga carrega certo esnobismo e má vontade contra tudo que é fácil, leve. Possivelmente fosse o caso de Platão ao perseguir os sofistas, expulsar poetas, ao passo que eram populares. Essa era uma aliança questionável com o abstrato, profundo ou elevado.

O grande público torna-se talvez muito rapidamente reduzido ao "senso comum" (Descartes), à "consciência natural" (Hegel), ao "Man" (Heidegger), à "massa" (Adorno). Como se tudo que fosse popular fosse ruim. No fundo essa má vontade está associada com uma certa intolerância com o "não-filosófico" em geral ou contra o que ao menos não corresponde a uma certa imagem da filosofia (FEITOSA, 2001, p. 97).

Para Tiburi (2016, p. 103), o tempo atual exige que enxerguemos a Filosofia não apenas como tarefa cognitiva, política ou social, mas que saibamos investigar a sua potencialidade como método. Urge uma Filosofia *pop*, que se deixe contaminar pela experimentação e se direcione pelos conteúdos rejeitados por ela mesma e pela sociedade, como o corpo, a arte e a loucura, pois é inesgotável a lista de conteúdos sombrios.

No que diz respeito ao método, é uma Filosofia como qualquer outra, pois ao se propor recuperar dejetos abandonados, o próprio gesto de recuperação dos rejeitos compõe a sua metodologia. “O que está em jogo, portanto, é o procedimento próprio do método, no qual certa

justaposição de imagens e palavras, gestos e performances a aproxima mais de Warburg⁸ do que de Hegel” (TIBURI, 2016, p. 116).

Embora aparente, não se trata de eliminar a tradição filosófica nos seus rigores, tampouco aceitar o modismo que possa justificar uma Filosofia submissa ao atual, ao instante, ao urgente. Ao contrário, a questão que se coloca é a de contrariar o desmembramento entre o erudito e o popular em nome de uma Filosofia afetiva, sensível e imagética, que amplie a sua distribuição e o seu alcance. Na sociedade massificada, a escola carece de um modelo próprio, para além dos acadêmicos ou publicitários que disputam o sentido da Filosofia.

É necessário superar a impressão de que a facilitação na transmissão da Filosofia deponha contra o seu ensino adequado. De acordo com Rodrigo (2009, p. 14-15), a simplificação didática não afeta, necessariamente, o saber filosófico enquanto tal, pois se trata de uma técnica para a sua difusão. No mais, não há vergonha em oferecer soluções criativas para os estudantes como estratégia na resolução dos problemas previstos nos conteúdos.

A banalização pode ser um risco real, particularmente quando não há compreensão de determinado tema complexo, sendo transmitido de maneira muito simplificada. Entretanto, nada é mais fascinante do que a adaptação de algo complexo em termos simples. Essa é uma habilidade que apela para as razões de ordem didática e amplia o acesso dos estudantes envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Ao contrário do que se pensa habitualmente, traduzir em termos simples um saber especializado não é tarefa fácil. Só quem conhece determinado assunto em toda sua complexidade pode ser capaz simplificá-lo sem cair no simplismo. Mas para este, poder ser extremamente desconfortável, e mesmo bem desagradável, abandonar o plano elevado do conhecimento complexo para descer aos seus termos mais elementares (RODRIGO, 2009, p. 15)

A custosa descida do homem para os termos mais elementares foi abordada no diálogo platônico entre Sócrates e Glauco no VII livro da “República”. A célebre alegoria da caverna sintetiza bem a condição do homem, que se livra das sombras e amplia as suas perspectivas diante do mundo exterior. A luz nos olhos na forma de incômodo revela a dificuldade que temos com o desconhecido. O hábito em forma de adaptação revela a capacidade contemplativa produzida pela nova familiaridade.

Nesse contexto, começa-se a notar que a luz do sol se relaciona com as estações, os fenômenos naturais, concluindo que seria a o sol a verdadeira causa das sombras vistas pelos prisioneiros da caverna. Dificilmente, o homem não se consideraria afortunado pela nova

⁸ Giorgio Agamben ao expor o “método” de Aby Warburg (1866 — 1929) usou a expressão “ciência sem nome” para designar o nascedouro do que se tornou a grande área de investigação da “iconologia” (TIBURI, 2016, p. 121).

condição, conforme afirma Sócrates, desejando se manter nela ao invés de retornar, evidenciando a ignorância de quem nunca contemplou as mais belas essências.

Não se maravilhe que aqueles que tiverem chegado a esse ponto não queiram mais se interessar pelas vicissitudes humanas, mas espiritualmente tendam a permanecer sempre no alto. De fato, é natural que isso aconteça, se a alegoria apresentada merece realmente crédito (PLATÃO, 2007, p. 247).

Entretanto, em nome da “sensatez”, Sócrates fala dos perigos desse desinteresse, afinal, a incapacidade do discernimento tanto pode ser carência de uma existência mais luminosa ou, ao contrário, poderia ser efeito de um ofuscamento gigantesco, derivado de uma ignorância ainda maior. A sua recusa em retornar deve ser revisada, portanto, em nome de uma concórdia entre classes distintas, sendo o diálogo um método necessário.

Situar a Filosofia num diálogo em que ela seja acessível para todos, requer especialização das mais diferentes maneiras e graus para a aproximação do estudante escolar. Rodrigo (2009, p. 15-16) apresenta uma tipologia do saber filosófico, sendo o texto original o primeiro nível. Em seguida, tem-se o especialista e pesquisador, que produz estudos novos, seguido do estudante, que optou por esse campo na graduação. No quarto e último nível está o estudante escolar, com algum ou nenhum conhecimento ou interesse pela Filosofia.

Consultando a indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), a Filosofia surge, genericamente, como uma disciplina capaz de qualificar o exercício da cidadania. O campo específico das Ciências Humanas e suas Tecnologias evidencia que a aprendizagem da Filosofia pode desenvolver habilidades e competências para que o estudante entenda a sociedade em que vive como construção humana passível de transformação, não sendo um pressuposto a formação profissional nem a vulgarização.

Não pretender formar filósofos profissionais significa que a presente proposta parte do pressuposto de que o Ensino Médio não deve ser uma transposição reduzida de qualquer currículo acadêmico. Ainda que se deva partir dos conhecimentos acadêmicos, deve-se evitar o academicismo. Não banalizar o conhecimento filosófico significa não falsear ou trivializar o sentido de um pensamento filosófico, prática que ocorre, muitas vezes, sob o manto de metodologias pseudo-facilitadoras da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 52).

Isso posto, do ponto de vista profissional, devemos olhar para cada um desses níveis na sua particularidade, pois cada um possui objetivos, potências e limites distintos para o exercício da Filosofia. A disseminação do conhecimento filosófico não deve pretender, portanto, a transformação de alunos em filósofos, pois cada nível de fruição possui o seu aproveitamento. Essa é uma importante questão para evitar exigências descabidas nesse tipo de instrução.

Destarte, ensinar Filosofia no Ensino Médio implica em democratizar o acesso para um público misto, sem esvaziar ou invalidar o seu sentido com metodologias facilitadoras. Essa é

uma tarefa que não é simples, pois implica elaborar um diálogo entre Filosofia e democracia. Embora seja um diálogo repleto de afinidades pautadas na livre discussão e confronto de opiniões contrárias, a história da Filosofia nos mostra que há boas exceções também.

A ambivalência da relação logo se insinua quando constatamos o pouco apreço dos filósofos gregos pela democracia como regime político. Para ficar nos dois exemplos clássicos, Platão via a democracia como liberdade desenfreada ou licença, porque permite a todos fazer o que quiserem, enquanto Aristóteles a concebia como forma corrompida da *politia* ou ‘governo de muitos’ (RODRIGO, 2009, p. 18).

Essa ambiguidade continua no nosso tempo, pois convivem em simultaneidade a perspectiva de uma educação que possa ser difundida para todos, bem como a de que somente alguns terão condições de participar de grupos intelectuais e restritos de um pensamento acima da média. A Filosofia, nesse sentido, surge como uma poderosa ferramenta de esclarecimento para todos, desde que assumamos que a escola massificada não possa garantir isso.

Não é difícil notar o peso da tradição nesse debate, pois o que também está em jogo é o velho ideal do projeto iluminista, que almejava uma educação global em nome de um aperfeiçoamento da natureza humana, que podemos traduzir como racionalidade e liberdade. Esse é um modelo de pensamento muito recorrente nas narrativas que projetam a educação, como as orientações do PCN para o Ensino de Filosofia.

Infelizmente, a maioridade (no sentido kantiano), pretendida em todo projeto educacional digno desse nome, é, ainda hoje, mais uma direção a que se tende do que uma realidade que se constate no dia-a-dia do trabalho pedagógico e, a dar razão a Freud, a grande maioria dos indivíduos “adultos” de uma sociedade humana não chegam a ser adultos de fato (BRASIL, 2018, p. 63).

Kant, um dos mais célebres nomes do pensamento iluminista, compreendia a menoridade humana como incapacidade de fazer uso do próprio entendimento, de maneira autônoma, sem a prescrição de outrem. A maioridade, portanto, configura uma saída dessa condição. Em outras palavras, uma capacidade de pensar por conta própria e conquistar uma independência intelectual.

Esclarecimento [<<aufklärung>>] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [<<aufklärung>>] (KANT, 1985, p. 100).

Ainda que a tradição do pensamento nos ofereça respostas e seja, por vezes, muito atual, não podemos perder de vista o contexto em que determinado pensamento é gestado para compreender melhor seus objetivos, limites, vantagens e desvantagens antes de aplicar, na

nossa época, soluções que tenham pressupostos mais ou menos alinhados com determinados projetos e suas perspectivas desatualizadas.

Dito de outro modo, não podemos confundir o ideal Iluminista na perspectiva kantiana com a atual situação da escola brasileira, pois os desafios enfrentados, atualmente, não são os mesmos que inquietaram os filósofos do século XVIII. Entre Filosofia e democracia há racionalizações das posturas aristocráticas e elitistas, tanto quanto limites concretos nas próprias escolas. É preciso examinar o nosso tempo, a escola e a Filosofia para delimitar melhor um ensino que esteja adequado com a paisagem atual e as suas necessidades.

1.3 O mundo VUCA

Imaginemos, por instante, que pudéssemos ter congelado um professor e um cirurgião há cem anos e que tivéssemos a possibilidade de lhes devolver a vida no tempo atual. No contemporâneo centro cirúrgico, muito provavelmente, o cirurgião não seria capaz de reconhecer o seu espaço, os seus objetos, talvez nem soubesse agir. Em compensação, o professor não teria grande estranhamento, podendo lecionar com certa familiaridade e até encontrar um pedaço de giz, dependendo da escola.

A provocação feita por Seymour Papert⁹, relembrada por Sibilia (2012, p. 51), nos convida a olhar para a escola como uma invenção que pode ter envelhecido. Diante de uma máquina defasada, podemos pensar em uma substituição imediata ou apenas na troca de uma peça que garanta a sua permanência, dando-lhe novas funções. Independente da escolha, é indispensável que conheçamos as questões que motivaram a invenção da escola.

Ainda que hoje pareça tão “natural”, algo cuja existência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável, como a água e o ar, tampouco com as ideias de criança, infância, filho ou aluno, igualmente naturalizadas, mas também passíveis de historicidade. Ao contrário, o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço-temporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável (SIBILIA, 2012, p. 16).

Sibilia entende a escola como um empreendimento alinhado com os objetivos e demandas da modernidade, pois ainda que possamos falar em educação formal antes desse período, não haveria equivalência, sem grande esforço. Na Idade Média, por exemplo, apenas alguns clérigos - sem distinção de idade - eram instruídos numa espécie de espírito de liberdade

⁹ Seymour Papert (1928-2016) foi um matemático e educador sul-africano, pioneiro na inclusão de computadores na de aula.

de costumes. Do o século XV ao XVIII as crianças eram separadas dos adultos para a formação intelectual e moral mais rígida e que funcionasse adequadamente.

Metas e objetivos foram incorporados e o novo empreendimento nasceu com os ideais da sua época, que se pensava de forma igualitária, fraterna e democrática. Todos são incluídos, pois a multidão dogmática não se mostrava útil e precisava ser substituída para a nova configuração econômica. Não obstante, construir uma população moralmente laica fazia parte do conjunto de valores que poderiam humanizar e modernizar a todos para um novo tempo.

Em síntese, a pedagogia teria como meta propiciar “o desenvolvimento da humanidade”, de maneira cumulativa e cada vez mais aperfeiçoada, procurando fazer com que ela fosse não apenas “hábil, mas também, moral”, pois “não basta o adestramento; o que importa, acima de tudo, é que a criança aprenda a pensar”; e, fundamentalmente, que saiba se comportar como convém” (SIBILIA, 2012, p. 19).

Como podemos notar, há uma concepção de pensamento e ação sendo difundidos pela escola como corretas nesse período. Essa é uma modelagem que deve ser disponibilizada a todo aquele que nasce, à medida que as chances de uniformização diminuem, quando aplicadas em jovens ou adultos não habituados a se curvar à razão. Desse modo, o envio diário de crianças à escola é justificado pela produção do hábito, antes de qualquer outra vantagem desejada.

Uma vez habituada pela escola, a criança estaria disciplinada e capaz de superar a sua selvageria. Notada a impossibilidade de construir esse comportamento nela, estava sentenciado um adulto arruinado e sem possibilidade de realizar os fins almejados pela civilização, como no pensamento de Kant. “A falta de disciplina é um mal pior que falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito e disciplina” (KANT, 1999, p. 16).

Embora esse pensamento nos cause inquietação, esse tipo de reflexão contribuiu para a consolidação da escola como a conhecemos atualmente, uma vez que a educação formal esteve na agenda iluminista compromissada em nos libertar da ignorância e, ao mesmo tempo, propagar a desqualificação de outras manifestações que fossem consideradas inferiores. Um modo determinado de ser e estar no mundo era gestado a cada nascimento.

À vista disso, cada indivíduo poderia se desenvolver progressivamente rumo à vida adulta, momento em que poderia trafegar entre os espaços interdependentes, com finalidades idênticas. A cada geração, as crianças chegavam mais preparadas pela modelagem prévia construída em cada lar. Assim, o ensino fundamental modelava a pessoa para o médio, que moldava para a universidade, que preparava para o mercado. A lógica da compatibilidade estava implantada.

Assim, tinha-se um novo poder para a normatização dos corpos, produzindo uma adequação excelente e um ajuste econômico, cuja função seria extrair o máximo de forças possível dos indivíduos, cada vez mais úteis a esse modelo. Em outras palavras, essas técnicas regulavam indivíduos e populações inteiras dentro de um padrão único e eficaz, questão amplamente tratada por Michel Foucault nas suas análises do poder.

Organiza-se assim um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto debaixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados (FOUCAULT, 2012, p. 170)

Entretanto, o bom funcionamento dessas engrenagens não é mais possível. Para Sibilia (2012, p. 25), o enfraquecimento do Estado é um elemento indispensável para compreendermos a crise em que estamos, pois já não podemos contar com a poderosa instituição, que assegurava o sentido das demais instituições. Não obstante, o poder da autoridade moderna, seja pela figura do pai ou do professor, transformou-se, gerando incompatibilidade.

Quando falamos hoje de estudantes, professores, cidadãos, trabalhadores, mencionamos também as subjetividades em mutação, tal como as instituições que costumam produzir esses corpos. Tem-se, portanto, uma modelagem que não foi extinta, apenas se desgastou e se mostra impotente por não sustentar o projeto moderno que lhe deu o alicerce e agora se mostra corroído pelas últimas décadas do século XX e, especialmente, as duas primeiras do século XXI.

A megainstituição que garantia a eficácia e o sentido de todas as demais, inclusive, a escola, costumava ser o Estado. Agora que sua soberania se dissolve na liquidez do capital e dos fluxos informativos, qual terá sido a entidade que assumiu esse poder ante o declínio dessa? Uma possível resposta é quase evidente: o mercado, ou melhor, certa “ética empresarial” conjugada com o espírito do consumismo (SIBILIA, 2012, p. 94).

Assim, a organização do tempo presente deixou de ser a lei que objetivava ser a mesma para todos. O novo critério da contemporaneidade se apresenta volátil, desigual em condições oscilantes e excludentes, que promovem dispersão e fragmentação nas experiências vitais. No lugar da solidez e da sistematização outrora fundamentais, determina-se a vertigem individual da luta pela vida, num contexto de mutação constante.

Heráclito - nas suas observações da *physis* - concluiu que o fluxo permanente definia a ordem natural do universo¹⁰. Passados mais de dois mil anos, podemos falar em um novo fluxo, à medida que a aparência da realidade sofre alteração artificial por meios técnicos. Todo

¹⁰ “Tu não podes descer duas vezes nas águas do mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti” Fragmento 33 (SUCUPIRA FILHO, 1984, p. 31).

desenvolvimento técnico é anterior¹¹ à produção e distribuição dos bens criados pela inovação disponível. Nesse sentido, o século XX inaugurou uma popularização, ainda em curso, de técnicas¹² que alteram a nossa criação, armazenamento e distribuição de informações, condicionando novas formas de organização social.

Segundo Brasiliano (2015, p. 1), o devir contemporâneo atende pela sigla VUCA: *volatility, uncertainty, complexity and ambiguity*. Em tradução livre, isso significa volátil, incerto, complexo e ambíguo. O termo foi cunhado pelas forças armadas dos Estados Unidos, no contexto da Guerra Fria, em que transformações intensas trouxeram desafios enormes, justamente por romper completamente os padrões, exigindo posturas emergenciais. O termo sofreu uma nova apropriação de teorias contemporâneas, que buscam compreender a gestão de riscos.

O conceito VUCA expressa a complexidade da nossa sociedade contemporânea, devido à interdependência e à globalização, situações que antes tinham pouco impacto, mas que agora refletem em toda sociedade. Por exemplo, a catástrofe de Fukushima fez as montadoras japonesas no Brasil pararem suas linhas produtivas devido à falta de peças. Ou seja, a interdependência é uma realidade no mundo globalizado e deve fazer parte da gestão de riscos! (BRASILIANO, 2015, p. 1).

A “volatilidade” é marcada pela aceleração dos processos automatizados pela tecnologia, como a troca de informações por dispositivos conectados à internet, permitida pelas conexões, mobilidade e redes de notícias e transmissão ao vivo de imagens. A aparência do real se transforma a todo instante, mudando o nosso entendimento. A previsão e a estabilidade já não são possíveis. A “incerteza” é o resultado das múltiplas interpretações do real, criadas por quase todos que possuem equipamentos para registro e distribuição do que julgarem necessário.

Assim, a verdade, um dos grandes temas da Filosofia, entra em crise. A “complexidade” está associada aos nossos limites cognitivos em processar o volume de interações e estímulos disponíveis e sem nenhuma linearidade informativa. A “ambiguidade” define a falta de clareza, limites e fronteiras que, cada vez mais, nos impede de analisar contextos pelas suas inúmeras possibilidades igualmente válidas.

¹¹ A Arpanet foi criada em 1969 nos EUA para interligar laboratórios de pesquisa que pertenciam ao Departamento de Defesa norte-americano no auge da Guerra fria. Na década de 1980 cresceu no âmbito acadêmico e expandiu para alguns países, com o nome *internet*. O seu uso comercial ocorreu em 1987 e em 1992 começaram a surgir empresas provedoras de acesso. No mesmo ano, o Laboratório Europeu de Física de Partículas inventou a *World Wide Web*, que começou a ser utilizada para colocar informações ao alcance de qualquer usuário. No Brasil, a exploração comercial aconteceu em 1995, embora já houvesse algumas universidades conectadas desde 1989 (SILVA, 2001, p. 1).

¹² Trata-se do desenvolvimento da informática e dos seus recursos tecnológicos integrados, que promovem automação e comunicação por dispositivos móveis ou fixos, alterando a experiência humana.

Tudo parece se renovar indefinidamente e a história deixa de ser consequência de um evento passado. Tudo é um processo. O presente foi convertido numa gestão de riscos e o futuro surge como ameaça. Desenvolvemos medo, ansiedade e paralisação, já que desconhecemos as potências desse ambiente imprevisível. Como filosofar e ensinar Filosofia diante dessa nova condição? Criticar esse cenário pode trazer razões para vivermos nesse contexto.

Para Mosé (2013, p. 22), essa nova organização produziu uma dificuldade sem precedentes no convívio humano. Nunca foi tão difícil estar junto, fazer acordos e cumprir qualquer imperativo. A hostilidade gerada pelas metamorfoses recorrentes, elabora um humano consciente das suas impotências. O prazer imediato se torna regra, à medida que suspende, ainda que temporariamente, a instabilidade. Os vícios se multiplicam em forma de medicamentos e tecnologias que usamos contra o tempo na era da hiperconexão.

Entretanto, a sociedade em rede gestada pelo século XX, cujos frutos começam a ser mais visíveis no século XXI, coloca-nos diante de perspectivas ambíguas. Somos igualmente motivados a considerar que a tecnologia atual nos aliena de nós mesmos, mas que pode ser muito eficaz na construção de um mundo mais justo pela democratização do acesso à informação e ao conhecimento, nunca desconectados do poder.

Essa sociedade, que nasceu como sociedade da informação e que, com as redes sociais, se tornou a sociedade do conhecimento, porque produz conhecimento em tempo real, desfez as antigas estruturas de poder, ao mesmo tempo que deu à luz novas. Cada vez mais trocas conceituais são diretamente realizadas, novos acordos são feitos, alguns absolutamente inéditos (MOSÉ, 2013, p. 23).

O inédito pode ser entendido como o poder das pessoas antes isoladas que, nesse contexto, ganham voz, mas também é inédita a atitude dos jovens - menos pelo conhecimento que pela ousadia - que produzem novos centros geradores de lucros. Esses são novos modelos de negócios e gestões imprevistas que inspiram as novas gerações. Tal fenômeno contribui para o desequilíbrio dos grandes grupos e corporações cimentadas no antigo modelo da estabilidade e segurança que já não é a sede do poder.

A nova lógica pode ser chamada de “capitalismo de conceitos” (MOSÉ, 2013, p. 24), pois não está mais em jogo apenas o consumo de produtos, à medida que os valores foram valorizados. Quando o valor estava nos objetos, os grandes investimentos eram feitos em máquinas. Atualmente, o investimento é no humano, criador e solucionador de conflitos. O ser humano passa a ser o centro dos maiores investimentos destinados a pagar a formação ininterrupta, que a inconstância dos conteúdos e saberes agora exigem.

Não é mais o executivo de meia-idade racional e frio, ou o líder cheio de títulos e diplomas a imagem do homem bem-sucedido, mas o jovem criativo, bem-informado e ousado, dotado de uma inteligência viva, que enxerga o todo, que relaciona muitos

dados e faz inusitadas sínteses, que lê o presente, que sabe lidar com conflitos, que sabe trabalhar em grupo e que, principalmente, se sente estimulado e provocado diante dos desafios (MOSÉ, 2013, p. 25).

Desafios econômicos, impasses ambientais e conflitos sociais exigem capacidade criativa para lidar com problemas e oferecer soluções em prazo curto. Uma inteligência viva, que esteja conectada com o presente, tem muito valor em todos os campos do conhecimento, pois reinventar o mundo antes da sua derrocada é uma questão urgente no contexto das hiperconexões antiéticas ou insustentáveis, sempre abertas à participação e interferência.

Uma nova organização cresce diante de nossos olhos e já é possível observar a decadência dos pensamentos pautados na origem e na unicidade da ordem. O rei, o presidente, o pai, o professor, o chefe, já não podem contar com esse centro nos tempos atuais. Tampouco se pode atribuir poderes a outrem, tamanha mutação. O poder está nas relações, nos acordos, nas múltiplas conexões, São inúmeros centros, todos provisórios.

Um ator de cinema atrai muitos milhões de seguidores, mas criam seguidores os antes excluídos, as minorias, e também os fundamentalistas, os neonazistas, os pedófilos, os terroristas... A Sociedade em que todos estão ligados por inúmeros canais em uma comunicação que acontece de modo espontâneo, provisório e pontual, em meio a uma multiplicidade de acessos e informações, termina por valorizar todo núcleo capaz de atrair pessoas (MOSÉ, 2013, p. 26).

Buscamos conhecimento ao redor daqueles que se apresentam como produtores do conhecimento. Nesse sentido, nossa época não é diferente de outras, apenas possui técnicas mais aprimoradas para agilizar a oferta e a recepção acessível das informações. Todo conhecimento é uma interpretação, um modo de enxergar a realidade. Na ausência de valores, há conceitos e perspectivas que se foram com a dispersão e buscamos um modo de ver.

A rede veloz dos novos acordos se mostra nova, fresca, mas com atenção notamos que antigas dominações, velhas hierarquias, relações de obediência continuam existindo, porém codificadas. As novas roupagens desses modelos agora interagem com jogos tão passageiros, que não somos capazes de dizer como, quem, onde ou a sua duração. Diante desses cenários de trocas, crises, contratos, quedas e ascensões, nunca fomos tão idênticos.

São iguais professores e alunos, são iguais pais e filhos, são iguais chefes e empregados. Na verdade, nunca estivemos tão próximos, presidiários e homens livres, com o uso do celular e da internet; do mesmo modo os favelados e ricos do asfalto, com as cópias chinesas. E todos nós, diante dos grandes desastres ambientais, somos todos iguais (MOSÉ, 2013, p. 27).

A uniformização geral nos coloca numa condição inédita, repleta de vantagens e de desvantagens. Lidamos mal com o novo, sendo sempre mais imediata a reprovação, a negação sustentada pela ótica do familiar. O familiar é uma lente que aprimora a visão, mas também a

deturpa, à medida que deixamos de ver sem elas. Realizar uma crítica das lentes é garantir que, doravante, teremos escolha para o uso, desuso ou reforma delas.

Carregamos, desde o mundo antigo, modelos de poder fundados na crença de que a ordem exige “um” estruturante como o rei, o Deus, o pai e o mestre. A intelectualidade aristocrata da Grécia nos deixou a verdade como ser, causa primeira e princípio de tudo; uma busca interessada na certeza que superasse a diversidade da natureza, bem como as opiniões múltiplas das variadas experimentações de cada um.

Então, abolindo-se a atuação de vontades divinas divergentes, chegar-se-á a um divino neutro imparcial: a divina arché das cosmogonias dos primeiros filósofos. É bem verdade, porém, que já na visão mitológica expressa pelas epopeias, a suserania de Zeus introduz na família divina um princípio de ordem, que tende a unificar e a neutralizar as preferências discordantes dos vários deuses (SOUZA, 1996, p. 10).

O modelo de raciocínio ocidental que foi desenvolvido, posteriormente, nutriu-se de lentes que enxergavam a unidade, a verdade e a objetividade. Abandonamos a multiplicidade da natureza, dos corpos, da sensibilidade e as suas variações imprecisas, incertas e mutáveis. Os medievais reforçaram esse modelo quando articularam a razão grega com a força da doutrina religiosa. Deus é conhecido pela fé e pela argumentação lógico-racional também.

O desgaste dessa ideia forja um homem limitado e finito na modernidade, mas a liberdade criativa o leva a manipular a natureza e ampliar as suas forças. Entra em curso uma Revolução Científica e tecnológica, que passa a prometer um futuro cada vez melhor. Deus deixa de ser o princípio e o centro quando a ciência permite edificar no tempo presente o paraíso reservado para depois da morte.

A euforia científica dos séculos XVIII e XIX, que nasceu da liberdade do pensamento com relação à religião e à fé, revolucionou as relações humanas e sociais, transformou as cidades e o campo. Surge o capitalismo, que exigiu a segmentação do trabalho, a linha de montagem, a mais-valia, e gerou a classes de operários, o proletariado. A linha de montagem segmentou o trabalho entre os que cortam, os que costuram, os que vendem; enfim, segmentou a produção, e deu origem às corporações. A produção foi segmentada, setorizada, mas o poder continuou piramidal (MOSÉ, 2013, p. 29).

O marxismo é o nome da crítica que não deixa de ver repetições na mais nova embalagem que o codifica. É uma arma projetada para combater estruturas sólidas e democratizar acessos, mas que acabou por produzir o medo. Num só tempo, os estados capitalistas evitavam a educação crítica pelo medo do comunismo e o comunismo oferecia uma educação doutrinária por medo do capitalismo. O resultado dessa tensão foi um grande desenvolvimento tecnológico, que se deu ao lado de uma crescente imaturidade política.

Estados desabaram no século XX e outros surgiram. Houve guerras, dominações, violências, conscientização, tudo aparentava uma reconfiguração, mas, de acordo com Mosé

(2013, p. 30), o poder ainda podia ser dito com nomes, como Stalin ou Truman. A imposição de um novo modelo começa a aparecer na segunda metade do século, tornando-se mais presente nas suas últimas décadas e podemos vê-la emergir nesse começo do século XXI.

Essa nova sociedade pode ser interpretada como resultado de um investimento em conhecimento técnico, que altera processos comunicativos, administrativos, econômicos e culturais, cuja carência de uma crítica é urgente, à medida que relações de poder são desfeitas e outras são colocadas diante de nós. Antes de negar esse momento, precisamos compreender quais são as suas potências, identificar limites, projetar qualificações e orientar a vida.

Ordenada a partir de múltiplos centros, imprevisíveis, instáveis, está a rede; ainda teremos muito trabalho até entendê-la. Na verdade, uma nova cognição é necessária para lidar com ela, um novo ser humano, e ele já está nascendo. Se o poder piramidal se exercia pelo medo, a amplitude da rede estimula a ousadia. Uma ousadia com a qual teremos que lidar ou se transformará em falta de limite, falta de noção sobre si mesmo e sobre o mundo (MOSÉ, 2013, p. 30).

Em outras palavras, surge uma situação nova, que pode ser interpretada como perigosa ou como oportunidade, se aceitarmos decifrá-la. Conhecendo, podemos participar da construção de uma nova gramática, ao invés de aceitar passivamente o seu modo de operação. Se raciocinávamos em linha, opondo bem e mal ou certo e errado, em rede podemos aproveitar os inúmeros intervalos entre esses polos, sem desligar a nossa atenção ao relativismo que isso implica.

Surge um espaço para o ambíguo, para o contraditório e para a articulação das oposições. Há mais conexões, acessos, mas a violência e a desigualdade continuam. Amigos virtuais são amigos e não são também, num só tempo. A nossa nova cognição já é capaz de lidar com essa multiplicidade. Se antes precisamos conhecer os valores para aplicar, hoje podemos criar valores e aprender que essa criação é tarefa da escola.

Se antes recebíamos os valores prontos; hoje, com a crise dos valores, temos de aprender a criá-los. Produzir, em vez de apenas memorizar conhecimentos; criar, em vez de apenas reproduzir valores; abrir novos mercados, em vez de apenas se enquadrar no existente; São alguns dos pontos que definem o homem contemporâneo (MOSÉ, 2013, p. 31)

O mundo VUCA é um novo caos que carece de nova ordem nas suas crises e conflitos que já apareciam, de algum modo, ter configuração própria. A exclusão social agora pode ser intelectual, cultural e o poder não é mais a acumulação de posses, mas a capacidade de produzir conceitos, nada mais distante dos modelos escolares disponíveis. A nova massa está em rede e a palavra norteadora deveria ser conexão, mas professores e alunos continuam realizando a manutenção de um mundo que não existe mais.

Só falamos em educação por acreditarmos que a humanidade se completa na cultura. Essa rede de signos, valores, códigos, sentidos e saberes precisam ser decifrados, pois só assim podemos configurar o mundo e nós mesmos. Menos intuitivos que os outros animais, incompletos e inconclusos, dependemos dessa troca simbólica para, somente então, nos humanizarmos pela apreensão crítica dos códigos: “O homem não é uma essência imutável, ele é um processo. Como um ser inconcluso, ele está aberto ao mundo, completa-se nos signos, no outro, nas trocas com a exterioridade, que não é mais natureza, senão cosmos, natureza interpretada, mundo” (MOSÉ, 2013, p. 36).

Nesse sentido, a representação de imagens em superfícies rochosas na pré-história inaugura um momento produtivo do trajeto humano. O traço do desenho corta planos, define espaços, cria limites, territórios e o fundamento da escrita. O mundo exterior já não é traduzido apenas pela fala e após esses códigos que manifestam o senso estético, moral e o pensamento conceitual, nesse período, são inseparáveis.

É nesse contexto que o mundo antigo vai se organizando e qualificando os códigos. A civilização grega, imprescindível para a compreensão da história humana ocidental, possuía cidadãos habituados a argumentar antes de definir e decidir os rumos da vida pública. A razão é o nome do primeiro modelo argumentativo que tivemos na busca pela verdade, pela causa primeira. Uma gestão dos pensamentos que se dirigia ao domínio do conceito.

Por um lado, chamamos de razão a capacidade que os seres humanos têm de falar, de usar signos, de construir linguagem, de pensar. Então, a palavra razão quer dizer, em sua origem, separar, dividir, ordenar, distinguir, julgar. Mas essa capacidade nos levou a construir um modelo de pensamento que também chamamos de razão. Nesse segundo sentido razão é um conjunto de regras que foram criadas para que o pensamento se afastasse das mudanças e atingisse a verdade (MOSÉ, 2013, p. 40)

A primeira verdade se chama identidade e garante que toda aparência mutável esconde “uma” essência imutável. A verdade não pode vir a ser ou deixar de ser, ela é. Em seguida, estabelece-se que não podemos afirmar e depois contrariar as afirmações, bem como não podemos dizer que algo se define de modos distintos, pois a verdade não pode ser contraditória. Por fim, define-se que tudo possui uma causa, que deve ser buscada.

Não obstante, uma característica marcante da razão é a sua separação dos afetos, pois um pensamento racional, conforme ressaltam os gregos, é aquele que ocorre separado das nossas emoções e das suas tendências irregulares. Para Mosé (2013, p. 40), a regra mais danosa é a que nos impede a contradição, pois nos demanda tomar um partido e negar as suas oposições, desintegrando o bem e o mal, o belo e o feio, o certo e o errado. Desse modo, pensar, falar, escrever e agir, torna-se, necessariamente, excluir ou negar graduações entre os opostos.

A cultura grega nos fornece, desse modo, um vasto catálogo de permissões que, invariavelmente, possuem as suas proibições equivalentes. A razão serve para legislar formas de vida enquanto rejeita outras. Nessa perspectiva, as sociedades ocidentais precisaram, com auxílio da razão, criar relações com tudo aquilo que rejeitam. Incorporamos o lugar da exclusão tão bem, que todos se tornaram, em alguma medida, excluídos.

Quando um pai diz que quer que seu filho entre em uma universidade para ser alguém na vida, o que ele está, sem querer, dizendo é que quem não estuda não é ninguém, não existe. Ousaria mesmo dizer que a exclusão do saber, do conhecimento, é a raiz de toda exclusão (MOSÉ, 2013, p. 45).

A escola foi e continua sendo um mecanismo de exclusão atualmente, pois está isolada do seu cotidiano. O crescimento populacional no contexto da globalização e das conexões em rede desfaz as fronteiras entre “nós” e “eles”, desenhando geográfica e tecnicamente novas formas de relação. Torna-se necessário reavaliar o tempo atual, reduzindo distâncias entre os polos criados pela razão e disseminados na escola.

O tempo atual, para Sibilia (2012, p. 63), vive o desmoronamento da cultura letrada, ideia que sustentou a escola moderna. Mesmo produzindo, publicando e vendendo livros impressos e digitais em altíssimo volume, a sociedade contemporânea vive seduzida por imagens após atravessar um século diante das telas do cinema e da televisão.

Com a popularização das redes informatizadas e a troca de dados pela *internet*, a circulação e a troca de imagens só aumentou nesse início de século, afetando modelos de expressão e relações que redefinem a realidade. No contexto da cultura informacional, espetacular, hiperconectada e interativa dos avanços audiovisuais, a sala de aula se converte em algo terrivelmente desinteressante e sem sentido.

A era contemporânea estimula modos *performáticos* de ser e estar no mundo mais aptos a agir ante o olhar do outro, ou mesmo diante da lente de uma câmera (o reluzente universo da imagem) do que se retraiam na própria interioridade (o mais antiquado império da palavra). Assim, costuma ser mais fácil e eficaz pôr o corpo em cena para falar ou atuar, inclusive numa tela, ao passo que ler e escrever são tarefas tão solitárias quanto silenciosas (SIBILIA, 2012, p. 72-73).

Leitura e escrita, por esse ângulo, se mostram atividades artesanais, cuja realização depende de determinada pressão contra os ritmos estabelecidos. Essa divergência parece expor indícios de uma mutação na forma de novos traços e capacidades. Em outras palavras, poderíamos dizer que os corpos contemporâneos custam muito a se encaixar na aparelhagem escolar, pois são instáveis e precários.

O mundo VUCA parece exigir outras disposições, sejam elas físicas ou cognitivas, pois o estudante midiático e massificado recebe informações numa velocidade em que não é possível

interiorizar tamanha variedade de estímulos visuais que experimenta. Na escola descolada da vida triunfa o tédio, a indiferença e a frustração, tanto quanto a oportunidade de reinvenção e criação de vínculos com os jovens que não se sentem representados.

Durante o século XX, a didática buscou construir uma ponte entre conhecimento e prazer, em nome de uma escola que pudesse inovar os seus métodos, objetivando uma transmissão mais atual. Todavia, a educação como transfusão dos saberes também está em crise, pois “Em vez de se constituírem como receptores de uma mensagem, os jovens de hoje tornaram-se usuários do dispositivo midiático; ainda que essa diferença parece ambígua ou enganosa, vale a pena explorá-la” (SIBILIA, 2012, p. 84).

Trata-se da distinção das novas técnicas de interação e das velhas mídias, como a televisão, por exemplo. Hoje, os dispositivos estão sincronizados, não havendo grade de temporalidade regular, em que nada começa, acaba ou permanece, pois há um fluxo permanente que conspira contra a produção de significados. O estudante telespectador já não sofre imposição de uma mensagem repressiva, mas a falta de sentido do volume de opiniões igualmente válidas.

Há, no atual contexto, uma saturação e dispersão geral, devido ao preenchimento do aparato sensorial. A escola sempre buscou produzir atenção, interesse e consciência. Ao ler, estudar e escrever, experimenta-se um tempo cumulativo, linear e uma etapa anterior que lhe dê sentido. Diante das telas, experimenta-se o atual, um tempo que não provém do passado e nem tem evolução, pois as imagens se substituem sem requerer antecedentes.

A lógica característica do sujeito escolarizado presume que o aparelho perceptivo receba os estímulos e a consciência os reelabore, produzindo um sentido: não se pode ler, por exemplo, sem interpretar. Mas essa última informação não é necessária para lidar com a informação audiovisual e interativa: em suma: para a subjetividade do espectador ou usuário midiático, o sentido não é fundamental (SIBILIA, 2012, p. 90).

Aparentemente opostas, apatia e hiperatividade parecem complementares nessa conjuntura que oferece liberdade e risco, ao mesmo tempo. A saturação nos impede de pensar e agir, sendo vital repensar a vida, a escola e uma Filosofia que possa contribuir com liberdade no ambiente VUCA. Em síntese, qualquer mudança, estratégia ou solução precisará ocorrer nesse ambiente imagético e ultra estimulado, que abriga as atuais existências.

Portanto, é preciso indagar sobre a contribuição que a educação formal pode oferecer para essa conjuntura. Maiormente, a Filosofia e o seu ensino, institucionalizado na educação básica brasileira, reunirão condições para desenvolver-se nesses limites, colaborando para uma formação emancipadora. Para além de métodos pedagógicos, ensinar Filosofia pressupõe um vínculo à própria Filosofia, com determinado saber filosófico.

Em qualquer situação de ensino de filosofia, o que emerge sempre, quer se queira ou não tornar evidente, é o contato que com ela mantém quem assume a função de ensinar. Um curso de filosofia poderá situar-se na filosofia, ou desenvolver-se sobre a filosofia (CERLETTI, 2009, p. 18).

Vilém Flusser foi um filósofo tcheco-brasileiro, cujo pensamento se deu em torno dos sistemas técnicos e midiáticos que reconfiguram a vida contemporânea. Para ele, a automatização e a liberdade convivem no atual ambíguo, complexo, volátil e incerto mundo pós-industrial mediado por imagens. Uma Filosofia *pop* que desmonta as ilusões enquanto reconhece a sua dimensão de verdade. Desvendar os códigos que condicionam a cultura significa conhecer o novo *a priori* para programar uma nova liberdade.

CAPÍTULO II: O PENSAMENTO DE VILÉM FLUSSER

O pensamento de Vilém Flusser pode ser facilmente ajustado ao conceito de Filosofia *pop* anteriormente descrito por Feitosa, pois alimenta-se de linguagens atuais, sem desmerecer a tradição que as possibilitou. Uma Filosofia sem cisões claras, híbrida, afetiva e aberta para contaminações criativas entre variadas disciplinas. Para Flusser não há alta ou baixa cultura, mas uma massa funcional que também é capaz de criar, quando funciona de modo imprevisto.

Neste capítulo será apresentado o mundo codificado de Flusser, uma formulação já vista antes em outros filósofos tradicionais, cujo intuito maior é abarcar a totalidade das experiências presentes ampliando nossa percepção e, consequentemente, nossas categorias de análise. Entretanto, assim como Kant, essa totalização não ocorre divorciada de nossas representações que se confundem com os conteúdos da realidade.

O mundo codificado busca nos códigos criados culturais pela humanidade um nexo possível, uma continuidade. Trata-se de uma escolha interpretativa que pressupõe, em cada código, uma modelagem abstrata e progressiva que surge para nos guiar, mas acaba por mascarar a realidade concreta. É compreendendo o funcionamento dos códigos que podemos penetrar sua complexa organização fazendo que funcionem para nosso interesse. Caso realizemos esse gesto, teremos feito uma intervenção artística.

2.1 O Mundo codificado

Vilém Flusser nasceu em 1920 em Praga, numa família de intelectuais judeus. Em 1939 Flusser precisou fugir para a Inglaterra após a invasão das tropas nazistas que capturaram a sua família. Em Londres, não foi possível continuar a graduação em Filosofia, pois em 1940 precisou novamente fugir da guerra. Com a sua futura esposa, emigrou para São Paulo aos vinte anos. Em 1963 publica a sua primeira obra, passa a lecionar, escrever para jornais e revistas de grande circulação, mas é nesse período, também, que sofre um novo desencanto.

Antes de 64, a juventude vivia na ilusão de ser o Brasil terreno no qual se preparavam para nascer nova cultura e nova forma de vida [...] estavam abertos para o futuro, mas fechados para o passado. Tal falta de tradição é incompetência, e não apenas falta de preconceito. Isto indicava claramente o papel do professor: proporcionar acesso à tradição sem frear o entusiasmo para a criação nova. Infelizmente não cumpri tal papel como devia. Fui, eu próprio, vítima da ilusão da juventude (FLUSSER, 2007, p. 258)

Para Flusser, a “Puberdade de São Paulo” se parecia muito com a agonia de Praga. Os desapontamentos com o Brasil e a vontade de continuar a sua obra motivaram o seu retorno¹³ para a Europa em 1972. Em 1991 o autor retornou para a sua cidade natal para realizar uma palestra no *Goethe-Institut*, ocasião em que falou sobre a mudança de paradigma. No retorno para a casa, sofreu um acidente automobilístico e morreu aos 71 anos. Produziu extensa obra¹⁴ em português, alemão, inglês e francês, transitando por inúmeras disciplinas¹⁵, sem nunca perder a amizade pela dúvida.

A dúvida é um estado de espírito polivalente. Pode significar o fim de uma fé, ou pode significar o começo de um outra. [...] A dúvida, como exercício intelectual, proporciona um dos poucos prazeres puros, mas como experiência moral ela é uma tortura. A dúvida aliada à curiosidade, é o berço da pesquisa, portanto de todo conhecimento sistemático. Em estado destilado, no entanto, mata toda curiosidade e é o fim de todo o conhecimento (FLUSSER, 2009, p.19).

É aceitando a ambiguidade de uma razão sem repouso que Flusser produz seu pensamento. É uma Filosofia absurda, desenraizada, sem fundamento, sem chão, *bodenlos*, como nomeou sua autobiografia. Para ele, todos nós já conseguimos identificar esse clima na nossa experiência própria, à medida em que vivemos num tempo em que a verdade é revelada e encoberta, revelando a nossa condição maior: vivemos uma ruptura.

Há quem negue essa situação com algum sucesso, baseado na repressão que é capaz de realizar. Trata-se de uma vitória duvidosa. Viver uma ruptura significa habitar uma rachadura que nos faz boiar sobre o abismo no qual os conceitos de verdadeiro e falso surgem como insuficientes. A história de Flusser se confunde com a história da barbárie humana no século XX e a sua obra carrega a esperança de uma liberdade e uma crença no relato de que “a própria vida pode tornar-se laboratório para outros” (FLUSSER, 2007, p. 21).

¹³ Flusser não possuía títulos acadêmicos. Sequer conseguiu concluir os seus estudos universitários. Assim, à intolerância racial que enfrentava na Europa se somou a intolerância acadêmica, característica de uma terra de bacharéis. A sua permanência no Brasil se tornou insustentável, fazendo-o o retornar à Europa (FELINTO; SANTAELLA, 2012, p. 13).

¹⁴ Flusser é um autor profícuo, que discutiu, nos seus ensaios, vários temas, como as imagens técnicas, a tradução (sua própria escrita é um exercício de se traduzir, de se experimentar e de se enxergar como outro em pelo menos quatro línguas), a comunicação, as artes, o exílio, a escrita, os gestos e o par natureza e cultura. Contudo, Flusser perseguia um único tema: a liberdade (REINALDO, 2019, p. 52).

¹⁵ É verdade que o seu pensamento não segue parâmetros facilmente assimiláveis pelas estruturas tradicionalmente conservadoras dos estabelecimentos acadêmicos. Avesso às fronteiras da geografia física, Flusser também era inimigo das balizas mentais. Isso dificulta a sua assimilação em ambientes fortemente institucionais, normalmente pouco afetos à mudança e inovação. Mais que simplesmente inter ou transdisciplinar, a reflexão flusseriana se entregava ao risco e ao fascínio com a multiplicidade do mundo não se fixando em parte alguma (FELINTO; SANTAELLA, 2012, p. 14)

É uma vida que carrega memórias dramáticas e, simultaneamente, um eterno maravilhamento com o mundo, uma atitude infantil¹⁶ absolutamente formatada pela curiosidade¹⁷. Onde era possível observar apenas o progresso técnico das invenções e sua desumanização crescente, Flusser enxergou códigos e levantou a hipótese do deciframento. Para ele, todos os modos de codificação de sentido acabam por dar significado ao mundo.

É importante lembrar que inúmeras filosofias chamaram de “mundo” determinada formulação, que pretende abarcar o total da nossa experiência. Dos antigos até a contemporaneidade encontramos “mundos” que, em menor ou maior escala, buscaram expandir o nosso conhecimento e a ação, tanto quanto apresentar limites. De um jeito ou de outro, essa formulação tem sido produtiva para o aumento dos repertórios da nossa percepção.

Do mundo das ideias oposto ao mundo sensível de Platão, dos mundos possíveis de Leibniz ao mundo matemático de Descartes, do mundo como vontade e representação de Schopenhauer, ao mundo administrado de Adorno e Horkheimer, do mundo da vida da fenomenologia ao mundo como "meu mundo" da hermenêutica de Gadamer, estamos sempre diante desta formulação de totalidade. Na definição de Kant mundo é "o conjunto de todos os fenômenos" sendo uma representação e não servindo como objeto de conhecimento, justamente por ser apenas uma ideia da razão. Com isto ele quer dizer que o mundo nada é fora de nossas representações, que é a totalidade, mas não um todo existente em si (TIBURI, 2008, p. 121-122).

Flusser não pensa diferente¹⁸, para ele não temos acesso direto à *physis*, pois ela nos é bloqueada, inacessível. Somos míopes buscando lentes adequadas para essa verificação e, por isso mesmo, acumulamos interpretações distintas ao longo da história da Filosofia quando o assunto é natureza. Falar dessa inacessibilidade significa expor algo fora da razão. Isso é, fora da lógica, algo que gera absurdo e é carente de sentido, clareza e distinção.

Sob a perspectiva da “natureza” o homem é um animal solitário, que sabe que vai morrer e que na hora de sua morte está sozinho. Cada um tem que morrer sozinho por si mesmo. E, potencialmente, cada hora é a hora da morte. Sem dúvida não é possível viver com esse sentimento da solidão fundamental e sem sentido (FLUSSER, 2007, p. 90-91).

Constatada a falta de sentido do mundo, a linguagem não pode ser apenas ferramenta extratora do real, antes é uma forma que toma seu lugar e serve de suporte para novas camadas e sobreposições que se imbricam. Em outras palavras, podemos dizer que mesmo estando no mundo concreto não o agarramos de modo imediato, pois há sempre um mundo de segunda ordem mediando o nosso acesso. Nesse sentido, a vida humana caminha por estradas

¹⁶ Para Zielinski, o filósofo era digno representante da tradição barroca, que localiza a motivação fundamental para a pesquisa e o conhecimento na tensão entre *curiositas* (curiosidade) e *necessitas* (necessidade) (FELINTO; SANTAELLA, 2012, p. 15).

¹⁷ Flusser tinha horror ao estabelecido, ao que não poderia ser submetido à dúvida (REINALDO, 2019, p. 51).

¹⁸ Tomando como referência o pensamento de Kant, Flusser entende o absurdo como tudo aquilo *desprovido de sentido ou vazio de consciência* (BAIO, 2015, p. 51).

construídas por informação¹⁹, dados que obedecem a determinada ordem e podem ser compartilhados.

Em outras palavras, há um estudo rigoroso da comunicação nomeado por Flusser de comunicologia²⁰. Embora fosse muito comum que omitisse as suas fontes, ao definir os termos que pretende utilizar, o novo *logos* revela um diálogo com a cibernetica²¹, pois interpreta o humano²² como aquele que assimila o ambiente informativo que está inserido (programação), ajusta-se aos códigos e pode desenvolver a capacidade de projetar informações, que alteram a sua condição (liberdade).

Comunicologia é a teoria da comunicação humana, aquele processo graças ao qual informações adquiridas são armazenadas, processadas e transmitidas. A cultura é aquele dispositivo graças ao qual as informações adquiridas são armazenadas para que possam ser acessadas. Tomara que vocês tenham percebido imediatamente a malícia. Defini a cultura de tal forma que a comunicologia se torna responsável por ela (FLUSSER, 2014, p. 45)

Dito de outro modo, a comunicação humana (compartilhamento de informação) não é natural, pois se trata de um processo baseado em artifícios, descobertas, ferramentas e instrumentos. Em outras palavras, códigos e símbolos são organizados. Sem esses códigos ordenados, o homem não é *zoon polítikon*, mas pessoa privada. Se não for educado para se servir dos instrumentos de comunicação, permanecerá alienado pela programação, carente de arte. Fora dos códigos, o homem é solitário, sabe que vai morrer e que estará sozinho na hora da morte.

A comunicação humana tece o véu do mundo codificado, o véu da arte, da ciência, da filosofia e da religião, ao redor de nós, e o tece com pontos cada vez mais apertados, para que esqueçamos nossa própria solidão e nossa morte, e a morte daqueles que a amamos. Em suma, o homem comunica-se com os outros; é um “animal político”, não

¹⁹ Na teoria da informação o dado é definido como um elemento desprovido de sentido, uma unidade puramente de registro, um elemento qualquer que, não tendo sido relacionado a outro, nada significa. Somente ao sofrer processo de associação é que o dado ganha forma e valor semântico para se tornar informação. Informação, portanto, é aquilo que surge de operações associadas realizadas sobre dados. Como o resultado do processo de transformação de dados em informação é que surgem textos, teorias, conceitos, imagens etc. (BAIO, 2015, p. 55).

²⁰ Um de seus projetos mais ambiciosos consistia na fundação de uma nova ciência, a Comunicologia (*Kommunikologie*). Na verdade, não apenas mais uma ciência como qualquer outra, senão uma espécie de superciência, dedicada a investigar todo o campo do comércio simbólico do homem, toda a economia simbólica da troca de informações em sociedade (FELINTO; SANTAELLA, 2012, p. 55).

²¹ ciência criada na década de 1940 que tem por objeto o estudo comparativo dos sistemas e mecanismos de controle automático, regulação e comunicação nos seres vivos e nas máquinas. Flusser adota uma perspectiva *funcionalista e cibernetica* dos processos de comunicacionais. Essa abordagem cibernetica é reforçada pela forma como o pensador trabalha os conceitos envolvidos (transmissão, mensagem, símbolo). Sua redução do problema a termos característicos da teoria matemática da informação — informação (alteração de forma), canal (acoplagem) e código (convenções) — permite-lhe concluir que o essencial no processo reside na armazenagem de informação. Desse modo, evita-se inserir na definição conceitos que não correspondem a nenhum fenômeno observável (FELINTO; SANTAELLA, 2012, p. 55-56).

²² Quando ensinamos uma criança a ler, automaticamente estamos ensinando a escrever também. Se ensinamos a programação de computadores, ensinamos a modificar as regras que limitam os usuários de determinado sistema (um *hacker*). Quem não conhece os códigos do mundo não pode participar de sua programação.

pelo fato de ser um animal social, mas sim porque é um animal solitário, incapaz de viver na solidão (FLUSSER, 2007, p. 90).

Assim, o objetivo da comunicação é nos fazer esquecer dessa falta de sentido. O mundo codificado não é totalmente consciente, pois o aprendizado dos códigos nos conduz a uma natureza que nos desconecta da anteriormente disponível. Essa natureza de segunda mão está nos nossos gestos, nossa fala e toda significação que foi possível articular a partir deles, como acenar com a cabeça, ler uma mensagem no celular ou compreender a mensagem numa placa de trânsito. O mundo codificado esconde a falta de sentido que ele representa.

As nossas experiências, portanto, só podem acontecer por mediação, não sendo possível que os códigos estejam previamente inscritos na natureza esperando pelo deciframento. Ao contrário, toda atualidade é resultado de processos construtores de sentido ocorridos pela codificação nas suas mais variadas formas, com filmes, ações, aulas, técnicas, embalagens, esportes ou qualquer outra coisa que possa dar sentido ao absurdo.

Para contar, foi preciso fragmentar o todo em pedrinhas (*calculi*), e a cada uma dessas pedrinhas foi anexado um número. Será, portanto, que o fato do mundo ser uma dispersão de partículas é consequência do nosso contar? Quer dizer então que não se trataria absolutamente de uma descoberta, mas de uma invenção? Por acaso não descobrimos no mundo aquilo que nós mesmos inserímos nele? O mundo talvez seja calculável apenas porque nós o construímos para os nossos cálculos. Não são os números que são adequados ao mundo, mas o contrário: nós montamos o mundo de modo que se tornasse adequado ao nosso código numérico (FLUSSER, 2007, p. 72).

É por esse ângulo que caminha a especulação flusseriana, buscando compreender os mais variados modos de codificação que deram significado para o mundo que nos cerca. Há, portanto, a natureza (inacessível), o codificador (produção de sentido) e o mundo codificado (realidade acessível pelos códigos). Isso quer dizer que é preciso compreender a modelagem dos códigos que mediam nossos desejos, conhecimentos, percepções e valores²³. Para ele, onde houver códigos podemos deduzir algo sobre a humanidade.

Os círculos construídos com pedras e ossos de ursos, que rodeavam os esqueletos de antropoides africanos mortos há 2 milhões de anos, permitem que consideremos esses antropoides como homens, pois esses círculos são códigos, os ossos e as pedras são símbolos, e o antropóide era um homem porque estava "alienado", louco para poder dar sentido ao mundo (FLUSSER, 2007, p. 130).

A chave de acesso para esse passado foi perdida e não sabemos o que significam esses círculos. Entretanto, podemos interpretar códigos mais recentes, como a pintura rupestre que possui similaridade com os códigos que utilizamos hoje e sua chance de decodificação é maior.

²³ Flusser comprehende a informação como uma representação que não se refere aos dados (mundo concreto), mas os próprios valores éticos, estéticos e epistemológicos utilizados no processamento de dados (BAIO, 2015, p. 57).

Assim, podemos identificar, por exemplo, cenas de caça, que significam o mundo reduzido das suas dimensões e contornos. As cenas são circunstâncias codificadas e servem como mapas.

Todavia, o contrário também ocorre. Em outras palavras, a codificação pode ser decodificada e as cenas, antes retiradas da vida, podem orientá-la, substituindo-as. Como foi dito, o código é um sistema de símbolos que possibilita a comunicação humana. Os símbolos significam e substituem fenômenos, sendo a comunicação uma substituição daquilo que se refere. “Os homens têm de se entender mutuamente por meio dos códigos, pois perderam o contato direto com o mundo dos símbolos” (FLUSSER, 2007, p. 130).

Nesse sentido, a Filosofia flusseriana é um estudo existencial e antropológico que tem a comunicação humana como centro. Para o filósofo, toda a comunicação humana é um processo artificial, pois é baseado em artifícios. Em outras palavras, os símbolos (signos) são organizados em códigos (sistema ordenado). A fala, a escrita, a pintura e a fotografia são exemplos de códigos não naturais, são obra de arte. São assimilados culturalmente e dependem de transmissão.

Flusser chama de artifício o modo que os homens criam. Diferente das aranhas que tecem a sua teia, há milhões de anos pelo mesmo método (geneticamente determinado), nossos métodos se alteram. As técnicas agem para alterar e contrariar a realidade. Nossa técnica não sofre determinação genética, mas resistência do mundo. Somos fabricadores e mudamos de técnica para criar artifícios. Ao contrariar o mundo, nossa primeira meta é fazer com que ele seja como deve (deixando de ser como era), mas essa meta rebate contra nós.

O propósito de todas as nossas técnicas (artifícios), é a auto alteração, por isso, a análise das técnicas - e das obras - revelam o humano. O homem altera objetos com técnicas sempre distintas, no intuito de alterar a si mesmo. Entretanto, somos mais do que aranhas que mudam de métodos, pois há uma constante e complexa contaminação entre nosso método (técnica) para alterar objetos (obras) e nós mesmos (artífices) e cada um desses fatores determina os demais: “A técnica altera o objeto, o objeto altera a técnica, a técnica altera o sujeito, e o sujeito altera a técnica. Para construirmos uma antropologia, é preciso dizer que já éramos aranhas, agora somos outra coisa, para virar outra coisa ainda.” (FLUSSER, 1985, p. 1)

Partindo dessa perspectiva, o humano é sempre algo distinto de si mesmo e inacabado. É sempre o criador e a criatura dos códigos que ordenam para comunicar as suas experiências privadas. Portanto, examinar a comunicação significa conhecer o mundo que elaboramos para habitar e os seus limites determinados pela codificação que nos programa. Nenhuma

programação é impecável e, por isso mesmo, a liberdade é possível, mas nunca independente²⁴ dos códigos.

Essas alterações intercaladas exigem que olhemos com mais cuidado para a relação tradicional entre natureza e cultura. É preciso abandonar a ontologia moderna, pois há nesse modelo de compreensão a ideia de que a cultura (fato ou feito) seria a construção humana que nos protege da natureza (dado), que funciona numa lógica própria, inadequada ao humano. Entre dados e fatos há uma série de questões que nos impedem de distinguir cada um.

Não é simples diferenciar se floresta plantada, rio canalizado ou vaca leiteira são dados (naturais) ou feitos (culturais). Para Flusser está oculto no pensamento linear e otimista da modernidade que todo feito surge gradualmente do dado para a decomposição e a esquecimento. Não se trata de uma natureza em demanda de cultura sempre crescente, mas ciclo que começa pela natureza, passa pela cultura e se torna lixo para voltar a ser natureza novamente.

Os feitos são naturalizados e nos constrangem muito mais do que os dados, à medida que surgem como dados a todo instante para ocupar o lugar da natureza. O que nos cerca e nos condiciona é uma obra de arte, cuja artificialidade não é suspeitada. "O imposto de renda é mais terrível que o tigre, e as câmaras de gás mais mortíferas que enchentes. É que os feitos por uns, são os dados dos outros" (FLUSSER, 1985, p. 2).

Quanto mais nos habituamos como nossas criações, mais essas criações passam a colonizar o nosso pensamento. Nos esquecemos que são artifícios e passamos a tratá-los como limite natural. Nessa abordagem, a relação é invertida, pois expõe a ambígua transformação da cultura em natureza, impedindo que a cultura possa pensar a naturalidade da natureza. Essa é uma obra da simplória ontologia moderna e dual.

Se há vários acessos ao significado de natureza, o desnorteio provocado pela dúvida passa a ser condição essencial para as tentativas de classificarmos o que é natural e o que é cultural [...] O estabelecimento do que é natural e do que é artificial já não se sustenta hoje. A distinção ontológica proposta não deveria mais ser entre natureza e cultura, mas entre experiências determinantes e experiências libertadoras (REINALDO, 2019, p. 50).

Assim, há uma insuficiência na ontologia moderna, já que não sabemos classificar as partículas nucleares como dados ou feitos dos nossos instrumentos observadores e as teorias que os sustentam. Estamos descobrindo leis da natureza ou serão projeções? Flusser analisa o

²⁴ Flusser possui um marcado interesse em desconstruir o sujeito liberal clássico, independente, autônomo e em plena posse de si que se tornou, de fato, absolutamente insustentável na situação contemporânea. Em seu lugar deverá surgir uma nova subjetividade descentrada e distendida nas redes tecnológicas (FELINTO; SANTAELLA; 2012, p. 21).

percurso das criações humanas e suas insistentes relações com o mundo. A arte é a nossa tentativa de criar formas de comunicação, sendo inseparável de uma determinada técnica.

A limitação fundamental da comunicação está no fato de que a experiência concreta é incomunicável. A razão é que essa experiência não é generalizável, no sentido de comparável e no sentido de publicável. Ela é, por definição, única e privada. Comunicar é precisamente comparar (simbolizar) e publicar. No entanto: não podemos duvidar do fato de que todas as nossas experiências concretas do mundo são modeladas por aquilo que podemos chamar de ‘condição cultural’ (FLUSSER, 2015, p. 42).

Nenhuma condição cultural é definitiva, pois há constante mudança nas técnicas, nas obras e no homem que, cercado por um mundo codificado, cria e é criado simultaneamente. O aparato é o modelo-mundo de Flusser, uma trama complexa, que projeta imaginários. O aparato está no mundo e produz o mundo. Em outras palavras, ele é resultado do mundo codificado e a sua possibilidade de projeção. Embora surja com nomes distintos, o aparato é toda a criação de sentido, seja pela fala, pelo gesto, pelos símbolos matemáticos, escritos ou imagéticos.

Se o aparato for tomado com um conceito válido para a compreensão da sociedade contemporânea, será possível compreender que toda obra de arte fundadora mantém como ideia gerar deslocamentos nos regimes de poder, de conhecimento ou de sensibilidade estabelecidos, ainda que sejam fugazes, localizados em pequena ou micro-escala (BAIO, 2015, p. 53).

A análise flusseriana dos aparatos expõe uma tipologia que opera tanto na distinção dos seus modelos quanto nas suas prováveis variações. Por exemplo, os aparatos técnicos, administrativos ou políticos da pré-história possuem um nexo identificável. Desse modo, a sua escavação ocorre dentro dos limites dos registros disponíveis, pois comprehende que nem todo passado pode ser invocado, sendo esse o primeiro grande limite de toda narrativa.

A porcelana chinesa era fabricada segundo um design inglês. No Império Romano provavelmente eram conhecidos elementos culturais do Extremo Oriente e, do mesmo modo, elementos culturais helênicos já deviam ser conhecidos na China. E isso sem mencionar os dragões mongóis nas catedrais góticas e os elmos dos deuses da época de Alexandre, em Angkor Watt. O design não segue a função, mas os mercadores a bordo de seus barcos ou ao longo das rotas da seda. Não é preciso invocar Cristo ou Buda para que se comprehenda o rádio portátil japonês (FLUSSER, 2007, p. 207).

Assim, a sua especulação alcança um encadeamento entre a espécie humana nas suas mais variadas formas, a saber, a fabricação. Para Flusser, a noção de *homo faber* é produtiva, seja pelo seu caráter antropológico ou pela sua designação funcional. A fabricação é, portanto, uma criação comum e que pode caracterizar a espécie humana. Em outras palavras, conhecer o homem não é tarefa divorciada do conhecimento das suas oficinas e dos seus aparatos codificadores.

A análise detalhada do trabalho de um sapateiro no século XIV no norte da Itália pode nos fazer alcançar entendimentos variados e qualificados das matrizes do Humanismo, da

Reforma e da Renascença, cuja profundidade seria maior que estudos pautados nas obras de arte, textos teológicos ou filosóficos, uma vez que a produção intelectual não abarca as revoluções e conflitos ocorridos nessas oficinas durante os séculos XIV e XV.

Caso queiramos saber como viveu, pensou, sentiu, atuou ou sofreu o homem de determinada época, precisamos investigar sua criação. A tese de Flusser é que podemos reconstituir o conhecimento, o comportamento e as crenças que nos fundam se analisarmos a criação humana disponível. Assim, teremos repertório para interpretar o percurso humano. Flusser considera outros registros apenas como comentários adicionais.

Portanto, aquele que indaga sobre o nosso passado, deveria concentrar-se na escavação de ruínas das fábricas. Quem se interessa pelo nosso tempo deveria em primeiro lugar analisar criticamente as fábricas atuais. Aquele que dirige sua pergunta para os dias do futuro estará com certeza perguntando pela fábrica do futuro (FLUSSER, 2007, p. 35).

A Filosofia, nessa situação, opera no tecido comunicacional que codifica o mundo, sendo um produto da programação, tanto quanto a sua possibilidade de ultrapassagem. Compreender os limites do aparato, as suas mediações e o modo como fabricamos, armazenamos e distribuímos informações atualmente, significa que a Filosofia e seu ensino podem contribuir para a liberdade, caso se aproprie dos novos códigos injetando valor neles. Todavia, é preciso praticar uma abertura²⁵ para o novo e enfrentar os enigmas sem necessariamente desfazê-los.

A recusa diante do novo é tema recorrente na história do pensamento. É possível encontrar no diálogo platônico entre Sócrates e Fedro, o primeiro advertindo sobre os danos que a tecnologia traria para o pensamento. O soberano Tamuz, divindade egípcia que pretendia levar ao seu povo a escrita, supõe que essa fosse capaz de remediar a memória. Sócrates desaprova a invenção, pois considera que a memória sem o exercício seria aniquilada, uma vez que os homens aparentariam saber, quando na verdade seriam ignorantes. Ele realiza a sua crítica para convencer que a voz deve ser conservada como discurso verdadeiro.

Caso Platão não tivesse codificado a mensagem socrática com a nova técnica, o mundo ocidental não poderia contar com esse armazenamento e, consequentemente, a sua mensagem não teria sido distribuída e alcançado os nossos dias. A atitude platônica é política, pois sacraliza a novidade ao invés de demonizá-la. Armazenado pelo corpo, o código oral tem pouca

²⁵ Não posso julgar o que desconheço, por isso Flusser sugere uma “crença zero”, uma abertura que aumenta as potências daquele que se propõe ao risco. É a prontidão em aceitar o repertório e sua estrutura, aceitar o jogo, jogar (FLUSSER, 1967, p.5).

durabilidade, triunfo da escrita e sua versatilidade de armazenamento. Não se trata apenas de aceitar o novo, mas de participar dele criticamente²⁶.

Quem se engaja politicamente na atualidade deve se haver não com formas sagradas, mas com as novas técnicas. Seu engajamento deve ser o de injetar “valores” nas formas emergentes. E, para fazê-lo, precisa analisar criticamente tais formas novas (FLUSSER, 2008, p. 86).

Gérard Lebrum (1996, p. 480) chama da tecnofobia - o medo das transformações técnicas -, cujo domínio é menos preocupante que o despreparo do homem diante das mudanças do mundo no tempo presente. O autor argumenta que essa postura retarda a produção de uma crítica robusta à razão técnica que cada vez mais se mostra urgente. Para ele, o pensamento ocidental está contaminado por uma hierarquia desatualizada, que exalta a razão prática em detrimento da instrumental. Ele sugere uma revisão, já que atualmente a técnica e a ciência se confundem.

Após tão profundas mutações — que em particular tornam difícil traçar uma demarcação entre técnica e ciência — o que autoriza, hoje, associar a atividade técnica às ideias de sujeição e alienação? Não sugerimos que a essa questão deva ser respondido “absolutamente nada!”, mas simplesmente que seria importante formular essa questão a partir de investigações sobre nossas técnicas, sem recorrer a antigas maldições (LEBRUM, 1996, p.490).

Galimbert (2006, p. 17) explica que a identificação com as tecnologias afasta o homem do lugar que historicamente conheceu, pois o torna “funcionário” da técnica. Para ele, a alienação formulada por Marx, ao criticar as condições da produção capitalista, cuja saída oferecida é o comunismo, precisa ser revista. O capitalismo e o comunismo são figuras de um horizonte²⁷ pré-tecnológico em que o homem é o sujeito e a técnica é um mero instrumento. No tempo presente esse dualismo não se sustenta, pois todos são subordinados a essa racionalidade rígida, com suas exigências.

Os meios não possuem mais um *télos* e as relações se invertem, fazendo com que o homem deixe de ser o sujeito reificado pelo capitalismo, para ser produto da alienação tecnológica que agora se apresenta como sujeito. O contexto caracterizado pelo conflito de duas vontades parece superado, já que para o sujeito funcionário das tecnologias, não há identidade

²⁶ “Falam das coisas como se estivessem vivas, mas, se alguém os interroga no intuito de obter um esclarecimento, limita-se a repetir sempre a mesma coisa. Mais: uma vez escrito, um discurso chega a toda parte, tanto aos que o entendem quanto aos que não podem comprehendê-lo e, assim, nunca se chega a saber a quem serve e a quem não serve. [...] Refiro-me ao discurso conscientemente escrito, com a sabedoria da alma, ao discurso capaz de se defender a si mesmo, e que sabe quando convém ficar calado e quando convém intervir” (PLATÃO, 2000, p. 122-123).

²⁷ Cada vez mais ficará claro que o otimismo moderno não resultará. São igualmente fracassadas as saídas propostas pelo liberalismo ou socialismo, ambas progressistas e focadas na alteração do status jurídico e, portanto, incapazes de alterar o status ôntico do aparato (FLUSSER, 1998, p. 16).

outra que não seja a conferida pelo aparato. “Quando há essa identificação dos indivíduos, com função atribuída pelo aparato, a funcionalidade, que se tornou autônoma, reabsorve em si todo o sentido residual da identidade” (GALIMBERT, 2006, p. 18).

O pensamento flusseriano opera nessa perspectiva, tratando a tecnologia como algo a ser compreendido, evitando a sua desqualificação orientada pelo apego com aquilo que conhecemos (sagrado), diante da corrosão do novo, o que se inscreve justamente na dúvida sobre o que virá, criando uma reflexão sobre as alterações que estão ocorrendo e abrindo um vasto caminho que merece ser explorado. Para o filósofo, estamos no meio de uma revolução informacional nunca experimentada.

Não é apenas o medo da novidade que nos afeta, pois a mudança é inevitável e cedo ou tarde atualizará todos os modos de ser. O medo maior é o que temos de perder aquilo que foi estabelecido e conhecemos com apego. A ameaça do novo estaria muito menos ligada à falta de identificação com o que surge do que a superação do que consideramos sagrado. Os prisioneiros da caverna de Platão são, antes de tudo, prisioneiros de um ponto de vista. “Eis a razão por que tendemos a falar em “decadência” da sociedade, em vez de falarmos em “emergência” da sociedade” (FLUSSER, 2008, p. 84).

Nessa acepção, podemos nos lança para além das noções históricas repletas de nomes, datas, relações e contextos. Flusser nos encoraja a desvendar o humano pela sua tentativa constante de superar as suas limitações por uma técnica que possa dar sentido ao mundo. Ele ignora a crença na cronologia para construir o percurso de nossas abstrações. Não se trata de silenciar narrativas disponíveis, mas oferecer perspectivas e aumentar os repertórios de escolha.

2.2 A escalada da abstração

De acordo com Baio (2012, p. 33), Flusser desenvolveu um método muito habilidoso para reduzir os fenômenos analisados em diagramas conceituais, pois teria realizado uma articulação entre a fenomenologia de Husserl²⁸ e a sistematização do pensamento cibernetico²⁹.

²⁸ Muitos são os interlocutores de Flusser, não sendo um consenso as influências que o seu pensamento recebe. Todavia, é certo que transite por três fenomenologias: a transcendentalista, como Husserl; a existencialista, como Sartre e Merleau-Ponty e a hermenêutica, como Heidegger e Gadamer (SILVEIRA, 2007, p. 135).

²⁹ Os ciberneticos gostavam de criar termostatos. O que era isso? Eram aparelhos que estavam programados para responder ao meio ambiente, recebiam um *input*, um impulso do meio ambiente, e produziam um determinado tipo de resposta, adaptavam-se ao ambiente assim como o sujeito flusseriano é um sujeito que se adapta às circunstâncias do ambiente e funciona como uma espécie de interseção nodal entre várias forças (FELINTO, 2013, p. 5).

Dentre os seus diagramas mais conhecidos, podemos destacar um esquema evolutivo dos códigos comunicacionais ao longo da história, que chamou de escalada da abstração.

Esse é um método analítico, repleto de relações iluminadoras, que articula cálculo e poesia. Tal método nunca deixou de criar equívocos nas traduções absolutamente literais, caso da sua obra mais popular, “Filosofia da caixa preta”³⁰, que é tomada por muitos apenas como um livro sobre a fotografia, quando é muito mais bem aproveitado como uma Filosofia dos aparatos e as suas mediações no atual estágio da cultura, agora informacional, técnica e imagética.

Os diagramas conceituais de Flusser são derivados das teorias dos sistemas complexos em sua vertente informacional: a cibernetica, assim como das teorias quânticas e da termodinâmica. Sabendo da impossibilidade de incluir em uma única análise toda a complexidade do mundo, tendo em vista a sua existência sistêmica, a abstração do diagrama pareceu a ele a alternativa mais adequada. No entanto, graças a herança do humanismo, ele se desvia da objetividade, retirando das teorias dos sistemas a frieza e a pureza científica para propor um modelo de análise cultural, baseado naquilo que é capaz de tocar a essência humana (BAIO, 2012, p. 34).

Nessa perspectiva, a sua análise reconhece que não podemos garantir que o homem precede à técnica, pois só o conhecemos em relação com ela. Podemos investigar as condições em que surgem as invenções e como ocorrem as experiências com a nova técnica. Portanto, trata-se de uma investigação das relações estabelecidas nesse encontro, o seu aprimoramento e a experimentação para compreender como o humano se constrói e interfere nessa construção.

O mundo nunca se mostrou simples na sua compreensão, sendo um esforço humano sua leitura em todos os períodos registrados. Identificar as suas leis, criar meios de intervenção e ajustar a realidade caótica às nossas necessidades e limites racionais, sempre exigiu alguma técnica e muito esforço. À medida que homem avança nessa compreensão, ele amplia o território da sanidade que ele mesmo produziu. O conhecimento só é possível por ser capaz de se adequar à realidade humana dos códigos.

Para devorar a natureza, é preciso devorá-la em fatias. Nem mesmo a gula pode devorar a natureza inteira de um gole. A faca que corta a natureza em fatias chama-se “especialização”, e o seu dever é cortar as múltiplas ligações que ligam a natureza, e transformar essas ligações cortadas e amputadas em “objetos”. A natureza assim recortada e pronta para ser consumida perdeu, por essa operação, o seu aspecto caótico e multicolor, e tornou-se cinzenta e ordenada (FLUSSER, 2008, p. 134)

³⁰ Nome popular para o sistema para o registro de dados e voz bastante resistente aos impactos causados pela velocidade e pela temperatura. É geralmente encontrado em aeronaves e locomotivas para a identificação das falhas no seu funcionamento. O interessante desse sistema é que a sua operação dispensa o conhecimento do seu interior incognoscível.

O conhecimento como fatia recortada, evidencia, num só tempo, o fracasso da razão humana em acessar o universo, bem como o seu sucesso em caracterizar determinada parte desse mesmo universo. Nesse sentido, estudar as invenções humanas e as suas técnicas significa estudar sempre uma ausência não abarcada pela razão. Flusser, ciente dessa questão, elabora uma ordem possível para demonstrar, em três momentos, a correspondência entre a técnica, a temporalidade, o conhecimento e a mediação.

Na primeira fase³¹, Flusser apresenta uma consciência predominantemente mágica³², marcada pelas imagens que representam a realidade nas superfícies. Essa observação elabora uma relação circular com o tempo, pois traduz a realidade complexa, conservando apenas as dimensões do plano graças à imaginação. “Imaginação é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar mensagens assim codificadas” (FLUSSER, 2009, p. 7).

Em outras palavras. a imaginação permite, num só tempo, abstrair (subtrair) duas dimensões da realidade e reconstituir as dimensões perdidas. O significado decifrado implica em relacionar a intencionalidade do emissor e a do observador, pois oferecem um espaço interpretativo para quem as observa. Imagens traduzem circunstâncias em cenas (contexto), significam o mundo, mas precisam ocultá-lo³³ para isso. A imagem deixa de dizer para ser o mundo.

Sua observação é circular, tendendo a retornar em partes já vistas, geralmente preferencias. São estabelecidas, nesse processo, relações temporais entre os elementos da imagem em que o antes pode ser depois e o depois pode ser o antes. Não há relação causal, mas uma circularidade, um retorno dele. “Em outros termos: no tempo da magia, um elemento explica o outro, e este explica o primeiro” (FLUSSER, 2009, p. 8).

O tempo flui, assim como os olhos percorrem a imagem ordenando em cenas. A consciência imaginativa (mágica), que conhece o mundo pela mediação das imagens e está imersa numa temporalidade circular, possui uma maneira específica de formular as suas questões, evidenciando um modo determinado de se preocupar com o mundo e com as ações humanas. Trata-se de um tipo de consciência que pode ser compreendida e estudá-la nos faz observar que novas explicações surgem quando as disponíveis se tornam insuficientes³⁴.

³¹ Durante a primeira fase (que compreende a antiguidade e a idade média), a história insiste no dever-se do mundo (FLUSSER, 1998, p. 8).

³² “Os lados ontológico, ético e técnico da magia, ainda que visíveis para nós, não podia diferenciar pessoalmente o feiticeiro” (FLUSSER, 1998, p. 9).

³³ Como veremos, essa é uma dialética interior de todas as mediações.

³⁴ “Tal erosão da satisfação (e do significado) não acontece em todos os campos com o mesmo ritmo. Dizer que “chove para molhar a terra” é explicação atualmente inaceitável. Mas dizer que “animais têm olhos para ver”

O mundo circular e imagético ordena as coisas - e os homens - do modo que devem se comportar dentro da temporalidade estabelecida por um volume de cenas com finalidade. Conhecer é conhecer a finalidade. O problema da liberdade surge: poderia o homem opor sua vontade ao destino? “A cosmologia finalística considera o universo situação que representa um estágio num progresso rumo a um estágio final entendido” (FLUSSER, 2011, p. 39).

A técnica que corresponde a essa temporalidade (circular), sua mediação (imagética) e epistemologia (finalística) não seria possível sem as ferramentas, invenção também chamada, por Flusser, de instrumento. Os instrumentos simulam e ampliam o corpo humano nas suas capacidades, como pegar, morder e cavar. Poderíamos exemplificar isso com facões, agulhas³⁵, canetas, pincéis, sem os quais as imagens não existiriam.

Instrumentos prolongam os órgãos do corpo humano, por isso mesmo alcançam a natureza profundamente. Eles operam a relação de um único homem que faz seu uso. Os instrumentos são empíricos, é o que nos leva a comparar enxadas com dentes, flechas com dedos e martelos com punhos. Nessa relação, os homens são constantes e instrumentos relativos. “Instrumentos tem a intenção de arrancar objetos da natureza para aproxima-los do homem. Ao fazê-lo, modificam a forma de tais objetos” (FLUSSER, 2009, p. 20).

Como dito anteriormente, a técnica ajuda o homem a fatiar a natureza em partes. Instrumentos agigantam o órgão humano, que simulam e ignoram todos os demais aspectos da realidade concreta. Há mais mundo e menos mundo. O homem, com os instrumentos, realiza o seu fazer (trabalho) e o resultado (obra) é um ambiente ajustado (reduzido) ao seu modo de raciocínio. A imagem, sendo a obra mediadora do real, contribui para fixar uma existência imaginativa, cíclica e teleológica.

Na segunda fase, no intervalo entre o Renascimento e o final do Século XIX, os instrumentos se qualificam, graças ao avanço da ciência moderna e à sua aliança com a técnica. A sua simulação ganha rigor na Revolução Industrial, quando aliados às teorias científicas, tornam-se maiores, poderosos e caros, mesmo produzindo em grande quantidade obras cada vez mais baratas. O aparato que era instrumento agora será chamado de máquina.

Quando os instrumentos viraram máquinas, sua relação com o homem se inverteu. Antes da revolução industrial, os instrumentos cercavam os homens; depois, as máquinas eram por eles cercadas. Antes, o homem era constante da relação, e o instrumento era a variável; depois, a máquina passou a ser relativamente constante.

ofende menos. Com efeito, a biologia é menos formal que a física, porque explicações finalistas são menos ofensivas nos fenômenos dos quais trata” (FLUSSER, 2011, p.135).

³⁵ O nome desse produzir com a técnica é trabalho e o nome da produção é obra. Interessado em elaborar uma teoria filosófica da comunicação, Flusser nunca deixa de classificar as invenções de cada estágio. Desde o período instrumental, é possível notar as ferramentas que possuem mais potência de alterar o homem enquanto alteram o mundo, pois produzem informações novas. “Facões produzem sem muito informarem, agulhas informam muito mais” (FLUSSER, 2009, p. 20).

Antes, os instrumentos funcionavam em função do homem; depois grande parte da humanidade passou a funcionar em função das máquinas (FLUSSER, 2009, p. 21).

As teorias científicas substituem, nesse período, o corpo humano. Em outras palavras, o fazer manual é substituído pelo fazer mecânico nesse novo modelo industrial. As máquinas ocupam o centro da modernidade, pois ampliam o poder dos instrumentos e podem contribuir para descobertas, como telescópios. Há, ainda, uma visão teórica, que permite projetar (idealmente) máquinas novas. Uma parte³⁶ da humanidade continua sendo modelo e modeladora das máquinas que agora não podem avançar sem a ciência.

Quando falamos numa visão teórica, precisamos admitir que ela só é possível a partir de uma visão conceitual que, para Flusser, não ocorre antes³⁷ da invenção da escrita, que começa a ser democratizada nesse período. Essa é uma nova conciliação entre a mente do homem e o mundo concreto. Surge, então, a consciência histórica, com a mudança do pensamento em superfície (cênico) para o pensamento em linha (processual) que contraria a imagem, representação que deixou a mediação para se ocupar o lugar da realidade³⁸.

A diferença entre ler linhas escritas e uma pintura é a seguinte: precisamos seguir o texto se quisermos captar sua mensagem, enquanto na pintura podemos aprender a mensagem primeiro e depois tentar decompô-la. Essa é, então, a diferença entre a linha de uma só dimensão e a superfície de duas dimensões: uma almeja chegar em algum lugar e a outra já está lá, mas pode mostrar como lá chegou. A diferença é de tempo e envolve presente, passado e futuro (FLUSSER, 2007, p. 105).

Ainda que a escrita linear tenha sido inventada no mundo antigo³⁹, as suas potencialidades não foram esgotadas nessa fase. Nesse período, o código de mediação esteve inacessível para a maioria das pessoas, sendo privilégio de um pequeno grupo⁴⁰. Não obstante, a tensão entre a imaginação e o conceito foi uma constante no mundo antigo e medieval, sendo finalizada com a vitória da razão na era moderna, interessada na exatidão e na objetividade.

³⁶ O tamanho e preço das máquinas faz com que apenas poucos homens a possuam: os capitalistas (FLUSSER, 2009, p. 21).

³⁷ Fato observável nos primeiros filósofos (pré-socráticos) e profetas judeus. Mais abstrato que o pensamento imaginativo o pensamento conceitual afasta o homem do mundo concreto, não acessa o fenômeno, mas ideias. É um metacódigo da imagem tradicional (FLUSSER, 2009, p. 9).

³⁸ O mundo dos acontecimentos é caótico e tudo se repete (consciência mágica), sendo a imagem da realidade. Identificar processos no caos elimina a repetição, pois os eventos nunca se repetem, são efeitos causados (consciência linear). Há nessa invenção a capacidade de transformar cenas (contextos) em processos (eventos).

³⁹ Há 3.500 anos a invenção da escrita linear e do alfabeto no Mediterrâneo trouxe a consciência histórica como denúncia da idolatria das imagens. Uma emergência preparada por duas codificações quase simultâneas e sagradas: a Bíblia Judaica e a obra de Homero. Todavia, a imaginação nunca se rendeu ao texto (razão discursiva), ao contrário, sempre o contestou. A dialética entre conceito e imaginação acontece até o final da Idade Média, mas é encerrada com o triunfo da escrita no Iluminismo moderno. Um período de avanço racional, científico e político, cuja mensagem é cada vez menos imaginativa (FLUSSER, 1984, p. 2).

⁴⁰ A invenção da tipografia barateou os manuscritos, possibilitando à burguesia se inserir na consciência histórica da elite e universalizá-la, bem como a alfabetização e a escola obrigatória modificam a modernidade (FLUSSER, 2007, p. 134).

Conhecer a realidade passa a ser, cada vez mais, identificar causas de um fluxo que não se repete, tudo tem um motivo que pode ser investigado e caminha em direção ao futuro. Esse é o tempo linear da consciência processual, conceitual, política. A velha consciência agora é mítica e mágica. Se um evento é perdido, não poderá mais ser recuperado. “A cosmologia causalística considera o universo situação que surgiu necessariamente de situações prévias, e que terá necessariamente situações necessárias futuras” (FLUSSER, 2011, p. 39).

Portanto, a segunda etapa da ordem flusseriana apresenta um novo vínculo entre o homem e a sua criação. A invenção da máquina (técnica) populariza os textos (mediação), que livra a razão da imaginação primitiva e imagética, lançando-nos uma nova percepção do tempo (sequencial, progressivo ou linear), alterando, também, o conhecimento (causal), que doravante guiará o homem nas suas relações e experiências.

Essa é uma visão de mundo que é totalmente concebível, mas igualmente inimaginável. Os textos obedecem a dialética das mediações, representam o mundo o encobrindo. Esquecemos a função orientadora, pensamos e agimos na sua função. Se a idolatria é a incapacidade do homem de ler as imagens, decifrar os signos da ideia disponível no código, adorando-a, o nome da nova adoração é textolatria.

Tal inversão da relação “texto-homem”, tal “textolatria”, caracteriza a nossa história nos seus últimos estágios. As ideologias políticas são exemplos desse tipo de loucura. Destarte, a consciência histórica ia perdendo o chão que a sustenta, o contato que os textos estabelecem com o mundo da experiência concreta. E tal contato se dá apenas enquanto textos explicam imagens, têm mensagem imaginável. O século 19 é, pois, palco da crise da historicidade (FLUSSER, 2011, p. 117).

A terceira etapa⁴¹ dessa investigação começa no final do século XIX e chega até os nossos dias com a invenção da fotografia. Trata-se de uma imagem técnica, com o propósito de tornar imaginável a mensagem dos textos. Em outras palavras, é uma imagem que contraria o texto, fazendo dele transparente e imaginável, acessível. Essa nova mediação não pode ser confundida com a imagem primitiva e que foi necessária para a construção da consciência mágica. As imagens técnicas são resultado de teorias, cálculos, técnicas e não são construídas por instrumentos.

Portanto, nesse sistema de saber lógico, a ciência e os seus elaborados aparatos de criar imagens não são superfícies (imagens) e nem linhas (texto), mas cálculos e teorias. São abstrações de terceiro grau, pois as suas instruções podem criar máquinas e produzir aparelhos

⁴¹ Flusser chama esse período de Pós-história. Duarte (2011, p. 15) adverte que é importante não confundir pós-história com pós-modernidade. O conceito é motivado pela ideia de que a história está reservada a momentos muito particulares da experiência, estando como excluída de vivências mais cotidianas e imediatas.

previamente programados. A imagem técnica é a nova mediação, por apresentar novo código de símbolos e inaugurar um período ainda em curso.

As imagens técnicas devem substituir a consciência histórica por consciência mágica de segunda ordem. Substituir a capacidade conceitual por capacidade imaginativa de segunda ordem. É nesse sentido que as imagens técnicas tendem a eliminar os textos. Com essa finalidade é que foram inventadas (FLUSSER, 209, p. 16).

Voláteis, incertas, complexas e ambíguas, as imagens técnicas não dispensam o simbolismo mágico da imagem tradicional, enquanto absorvem a objetividade e a verdade do texto histórico e os seus cálculos. O realismo dessas imagens não anula a sua magicização num processo novo de simbolização do mundo. Essa é uma decodagem penosa, cujo mascaramento é muito maior do que o dos códigos anteriores. O tempo atual não pode ser compreendido por categorias históricas, é um mundo codificado por um aparelho, uma caixa preta.

A interpretação não está mais ao alcance dos sentidos. O homem passa a ser incapaz de decifrar o novo código ou de realizar a leitura de uma superfície que foi constituída por um programa que abstraiu dimensões concretas. Como toda mediação, a nova imagem se lança como nova realidade. Tudo tende a se tornar imagem, uma espécie de ritual, cuja imagem técnica é a meta dos atos, todos registrados. “Todo ato científico, artístico, político, visa a ser eternizado em imagem técnica, visa a ser fotografado, filmado, videoteipado” (FLUSSER, 2009, p. 18).

Imagens técnicas invadem todas as esferas da vida, estampam todas as superfícies disponíveis, como rótulos de produtos, jornais e telas de variados tamanhos dos aparelhos. A sua maior característica é o desprezo pelo suporte material, multiplicando-se em reproduções idênticas. É um sistema de símbolos codificado que sedia o valor da realidade ou imagens que servem para orientação e oferecem modelos de conduta para os receptores.

Para todo o receptor de imagens, o universo das imagens técnicas passa a ser o real. É por isso que o indivíduo se entusiasma com a transmissão dos jogos na TV. O entusiasmo é similar ao daqueles que jogam a partida e comemoram, justamente porque sabem que são registrados. Fariam igual se não soubessem? Seriam as imagens editadas de determinado modo para provocar o que provocam? “A imagem não responde” (FLUSSER, 2008, p. 76). A única certeza é a de que o entusiasmo foi programado pelo aparelho (o aparato contemporâneo).

Nunca se fez tanta “história” para transmitir, nunca se teve tantos modelos de comportamento para a mimese. A imagem da guerra disponível no noticiário é o próprio significado da guerra. O evento concreto agora é pretexto para a criação, distribuição e consumo

da imagem por possuir informação incontestável. Conceitua-se, pois se alimenta de teorias estabelecidas que, embora redundantes, comunicam mais que obras originais.

Conforme Rosa (2006, p. 25), são aproximadamente dois séculos de informação que as 31.750 emissoras de TV produzem por dia. Por hora, são seis mil aparelhos fotográficos digitais fabricados no mundo. Há sete milhões de câmeras vigiando espaços públicos em todo o globo, podendo um cidadão da Inglaterra ser flagrado até trezentas vezes no mesmo dia. Em 29 de novembro de 2004 uma rede de televisão estadunidense exibiu uma entrevista inédita com a princesa Diana. Rapidamente, a imagem chegou na *internet* para milhões de pessoas no mundo.

O que certamente provocou menos estranheza foi o fato de Diana ter morrido sete anos antes daquelas imagens terem cruzado o globo. Era uma personalidade pública em toda plenitude, ainda produzindo novidades, provocando polêmicas, estando no centro dos debates. Estreando e reestreando, a cada nova temporada. Sua imagem estava mais viva do que nunca, naqueles dias finais de 2004 (ROSA, 2006, p. 79).

Fundado em 2005, o *Youtube*⁴² registrou em 2019 que os seus usuários juntos assistem 46 mil anos de conteúdo a cada doze meses. A cada minuto, 400 horas de vídeos novos são enviadas para a plataforma, por qualquer usuário com o tema que preferir compartilhar. Todos podem produzir, todos podem consumir e 96% dos usuários têm entre 18 e 35 anos. O maior canal brasileiro⁴³, segundo da América Latina e sexto maior do mundo, conta com cinquenta milhões de inscritos interessados na cultura *funk* da periferia do Rio de Janeiro.

A circulação entre as imagens nos mais variados canais é alimentada pelos discursos da ciência, da técnica, da arte e, sobretudo da política, isso é, pelos discursos da história em vias de ser superada. Esses discursos acumularam quantidade enorme de informações no decorrer dos últimos três mil anos e continuam produzindo com velocidade acelerada, embora não se dirijam mais contra o futuro, mas na direção das imagens (FLUSSER, 2008, p. 80).

A superação dessas informações é quase imediata, pois as técnicas se aprimoram numa velocidade assombrosa a cada transmissão. Enunciados científicos e estilos artísticos se tornam ultrapassados. O volume de informações disponibilizado em imagens técnicas é quase inesgotável, dando-nos a sensação de que nos libertamos do tédio e podemos escolher a cada entusiasmo programado. “A imagem do cachorro morderá no futuro? Morderá, no sentido de: modelará a ação, e a experiência mais íntima, do homem futuro” (FLUSSER, 1983, p. 1).

O aparelho, assim como a ferramenta e a máquina criam relações. O aparelho fotográfico serve de explicação didática, pois é o mais simples de todos e permite certa

⁴² Maior serviço de vídeos gratuitos na rede mundial de computadores, tendo o segundo maior tráfego da *internet*, ficando atrás apenas do *Google* (KINAST, 2019, p. 1).

⁴³ “Somos o Canal KONDZILLA, o maior canal de funk do mundo. A FAVELA VENCEU” é o texto disponível na descrição do canal na plataforma.

transparência do seu funcionamento. O fotógrafo serve para ilustrar a ingenuidade do novo homem. É o fim da extensão dos órgãos humanos para trabalhos manuais ou mecânicos, pois se tornou possível simular o pensamento. O conhecimento e a ação podem ser programados.

Os aparelhos são complexos e impedem o esclarecimento total do seu funcionamento. Eles consistem na permutação de símbolos já contidos no seu interior (programa), como ocorre nos computadores. Não podemos nos esquecer de que os computadores são apenas um tipo de aparelho, há inúmeros, com tendências sempre maiores à automação e ao funcionamento. Aparelhos colocam outros aparelhos em funcionamento: “Aparelhos são caixas pretas que simulam o pensamento humano, graças a teorias científicas, as quais, como pensamento, permitem símbolos contidos em sua “memória”, em seu programa. Caixas pretas que brincam de pensar” (FLUSSER, 2009, p. 28).

Imagens técnicas produzidas por aparelhos são imagens de conceitos, não das capturas objetivas da realidade concreta que promete realizar. São conceitos transcodificados em cenas pelos aparelhos e programados para essa função. Isso não pode ser intuído na contemplação, por isso mesmo, ocupam o lugar da realidade ao invés de orientar. Diferente da imagem primitiva ou do texto, não possuem dimensão alguma, são absolutamente abstratas. Os aparelhos criam imagens que representam visões de mundo, são modelos e interagem com seu contexto: “O mágico pensa e age circularmente, o homem histórico linearmente. O produtor de filmes pensa e age de forma para a qual a linha e círculo não passam de estruturas igualmente disponíveis. A sua consciência supera magia e história igualmente” (FLUSSER, 2011, p. 125).

Assim, o mundo contemporâneo, na ordem apresentada por Flusser, serve para captarmos as novas relações do homem com suas invenções. Um estágio que o aparelho (técnica) cria as suas imagens (mediação), produzindo uma temporalidade adimensional (formal) e um conhecimento programado pelas regras inseridas no interior do aparelho, que ainda estamos aprendendo a criticar.

Posso dizer que, formalmente, existem três grupos de "explicações": (a) as finalísticas que dizem "para", (b) as causais que dizem "por causa" e (c) as estruturais que dizem "desta forma". Por exemplo: (a) pássaros fazem ninhos para neles guardarem ovos, (b) pássaros fazem ninhos por causa dos seus instintos e (c) pássaros fazem ninhos em forma de cones. O tipo (a) de explicação é o mais satisfatório, porque torna o explicado algo que tem sentido. O tipo (c) é o menos satisfatório, porque explica apenas formalmente (FLUSSER, 2011, p. 133).

As perguntas programáticas (formais), modelam cada vez mais o conhecimento dominante, mas a humanidade continua a realizar a sua ação intencionalmente, motivadamente. São as questões finalísticas (intenção) e causais (motivação) que indicam o valor do ato de fazer algo. Não se trata apenas de saber “como” lecionar, uma vez que poderia me questionar,

também, sobre o que me motiva, para qual fim ou que estudante aguarda minha aula. O conhecimento formal da nova mediação é redutivo, embora seja distribuído como mais qualificado.

A escalada da abstração é um esquema que não apresenta um desenvolvimento linear. A magia, o conceito e a formalidade são dimensões que se encontram e se contaminam em maior ou menor escala. Não é incomum encontrar o pensamento mágico ou histórico no tempo presente. A atualidade é, num só tempo, prenha de todos as invenções anteriores e capaz de organizá-las no aparelho para distribuição em massa. O homem deixa de ser uma entidade espiritual dominante, pois ele pode ser controlado e determinado por uma programação.

Nesse contexto, não há mais homem comum, pois todos funcionam para os aparelhos que programam a vida com os seus modelos epistemológicos, políticos e estéticos. A nova massa é global, pois não há raça, classe, idade ou gênero que possa desviar da automação que transforma a vida em método. A Filosofia nunca foi tão importante, diante de tantas questões que devem ser especuladas. Contudo, para Flusser, ela está indubitavelmente em crise quanto aos meios (canais) que recorre para divulgar a sua mensagem. Falar em divulgação é falar em ensino.

Aulas, seminários, congressos, publicações em revistas e livros são os meios mais utilizados hoje para a divulgação da Filosofia. Nesses modelos, há mais receptores do que emissores. Trata-se de uma divulgação feita em circuito fechado, pois o grupo de receptores é preestabelecido antes do processo de comunicação e os critérios não são necessariamente filosóficos. Ao contrário, não é incomum que a definição dos receptores seja baseada em parâmetros econômicos e sociais, dentro muitos outros que são alheios à Filosofia.

A cultura de massa não admite obra, já que não admite permanência da mensagem. Se pois o filósofo buscar subjetivamente permanência nesse sentido ("imortalidade acadêmica"), será frustrado. Mas se buscar um outro tipo de permanência, a saber, a consciência de ter contribuído para modificação de modelos e não ter, portanto, vivido em vão, o engajamento nos meios de comunicação em massa o gratificará sobremaneira. Terá tido influência sobre a única cultura que atualmente conta. E terá tido uma influência no sentido de evitar que tal cultura que conta se transforme irrevogavelmente em cultura alienante (FLUSSER, [s.d], p. 211).

É certo que a motivação para filosofar não pode ser essa, embora seja uma possibilidade dentro de um complexo contexto em plena transformação. Para Flusser, a motivação que produz a atitude filosófica brota do próprio núcleo da existência e, nesse sentido, “filosofamos, porque do contrário não viveríamos”. Se não podemos deixar de filosofar, a apropriação dos novos meios pode ser uma das poucas formas pelas quais podemos permanecer.

É preciso conhecer a nova gramática antes de interferir. No contexto dos incansáveis aparelhos, o mundo cada vez mais será outro. A transformação antes conhecida como trabalho será feita por eles. Caberá ao homem “criar” as regras que programam os modelos que formatam a vida. Conviverão experiências determinantes (funcionais) e experiências libertadoras (artísticas). A liberdade será a capacidade de alterar modelos disponíveis. A dominação ou a submissão são formulações insuficientes, pois o novo homem performa⁴⁴ com os aparatos.

2.3 O funcionário artista

Flusser enxerga na história do ocidente o pensamento modelado por três grandes formas que insistem em problemas diferentes. Para o filósofo, a antiguidade e o medievo estão mais interessados na questão ética, no dever ser do mundo e, por isso, o trabalho é comprometido. Já a modernidade busca questões ontológicas, uma compreensão do Ser e o seu trabalho é realizado pela investigação. Atualmente, insistimos na metodologia (técnica) e temos no lugar do trabalho um funcionamento separado da ética e da ontologia.

O novo homem já não investiga o mundo e tampouco deseja saber qual é o seu dever. O novo homem não se pergunta por que ou para que trabalha, apenas “como”, minimizando a “vida boa” ou a verdade, que tendem a perder o sentido nesse contexto. O novo homem é um funcionário. Atualmente, atua-se como função de uma maquinaria que depende do funcionário que funciona para os aparelhos e como função de si mesmo. Não há trabalho⁴⁵, mas funcionamento. Os funcionários informam.

O seu conceito de trabalho é próximo do marxista. Entende trabalho como transformação consciente da natureza que, por sua vez, transforma quem trabalha. De acordo com o conceito de trabalho como transformação da natureza que transforma ao mesmo tempo quem trabalha, de fato a maior parte da humanidade não trabalha, pois está servindo ao trabalho de outros como instrumento. Confunde-se com as engrenagens, atrapalha-se com o teclado do computador. Não transforma. Não se transforma. Essa parte da humanidade só participa da história de forma passiva - em outras palavras, apenas sofre. (BERNARDO, 2002, p. 171).

⁴⁴ Ao entrarem em rota de colisão com os valores estabelecidos das suas épocas, essas obras podem assim ser pensadas então como estratégias que visam disparar mudanças na maneira como compreendemos o que nos cerca. Assim, é possível ver um importante aspecto de todo aparato: seu caráter de método (BAIO, 2015, p. 53).

⁴⁵ O funcionário flusseriano é uma classe potencialmente global. A sua maior característica é o fato de que são programadas pelos aparelhos. A tendência é que todos funcionemos, ainda que haja alguns trabalhadores.

A escalada da abstração é um modelo de análise fundamental, pois são as representações comunicacionais determinam e modelam a passividade das consciências. Criticar as mediações significa realizar uma crítica da cultura. Nessa continuidade, criticar os aparelhos e as suas imagens técnicas é a nossa chance de filosofar sobre o contemporâneo, em que a nova mediação não articulou a consciência histórica (conceitual) e a mágica (imaginativa). O saber científico continua inacessível e a arte continua⁴⁶ descolada da vida nos museus e galerias.

Em outras palavras, a imagem técnica (nova mediação) deveria ter tornado o conhecimento hermético visível e introduzido no cotidiano as imagens tradicionais para a formulação de uma cultura que realiza a partilha do comum. Contudo, a cultura foi unificada pela massa, igualmente despojada de conhecimento e de arte, cuja previsibilidade das informações trocadas elabora uma repetição dos modelos. O aparelho domina a produção, o armazenamento e a distribuição das informações. Ele domina a aprendizagem que poderia alterá-lo.

A aprendizagem do aparelho ocorre com as informações que oferecemos de inúmeros modos, com o formulário do plano de saúde, o registro de nascimento, a certidão de óbito, o contrato gratuito com o serviço de *e-mail*, o currículo *online*, a pesquisa de satisfação, a mídia social, o *check in* pelo GPS do celular ou o álbum público de fotografia. Há um sistema de *feedback* constante que transforma toda ação em funcionamento, pois consegue formalizar tudo que possuir parâmetro para a automação, que distribuirá os seus modelos na forma de imagem técnica.

Apesar de confiar na razão como o samurai confia em sua espada, Flusser é pensador de rigores dialéticos. Assim como há uma razão ética, há uma razão que se vende fácil. Uma razão servil. Chamemo-la com Kant, dogmatismo, e com Adorno e Horkheimer, de razão administrada. A decadência da razão é, para Flusser, menos o que está em jogo do que a sua prostituição, na qual o cafetão é sempre o mundo das imagens ao qual a razão também gosta de servir (TIBURI, 2008, p. 231).

O mundo codificado é a única realidade do funcionário que é um informador voluntário. É funcionando que ele acredita trabalhar, tirar férias e realizar o seu lazer. Ele não visa alterar o mundo concreto, mas o código. Toda ontologia contrária a essa seria, ao seu ver, alienante. Cada código elabora uma ontologia específica, como para o camponês, para o qual viver significa tratar da natureza e ocupar uma posição justa no cosmos. Rebela-se se essa posição for negada, sendo assim um conservador.

⁴⁶ Para Flusser, a modernidade foi um período em que o conhecimento sofreu uma fragmentação de todas as áreas, distanciando-as. Os discursos (produção de verdades) superam os diálogos (crítica dos discursos). A Filosofia, a arte e a ciência, nesse contexto, deixam de fazer parte da sociedade, fechando-se em círculos muito pequenos de iniciados nesses temas.

O operário se revolta quando a mais valia lhe é negada. É revolucionário pela ontologia que o domina. A vida do funcionário se resume em funcionar dentro das virtualidades programadas no aparelho. Ele interpreta a vida como aquilo que proporciona os seus direitos. Caso sejam negados, acreditará que foi mal programada ou não funciona, que carece de conserto. A sua formalidade está de acordo com a sua ontologia.

Para o funcionário o direito não é juízo ético ou político, mas juízo formal. O funcionário é formalista pela ontologia que o domina. Na sociedade pós-industrial não há sentido querer distinguir entre conservadorismo e revolução, entre direita e esquerda. A política vai perdendo todo o significado (FLUSSER, 2011, p. 52).

Os funcionários são engrenagens, cada vez menos notadas, no interior dos aparelhos (caixas pretas). A aparente classe dominante dos programadores, que se julga dona de decisões não passa de funcionários especializados por programas para julgarem como julgam. No contexto do funcionamento, a classe verdadeiramente dominante é a dos aparelhos que dispensam valores humanos como a ética, por exemplo.

Não há técnica alterando plenamente o mundo e os seus modos. É a ontologia dos aparelhos que nos conduz à elaboração de aparelhos cada vez mais inteligentes, que poderá transformar pouco a pouco a sociedade em um sistema cibernetico, cujos modelos⁴⁷ já podem ser evidenciados. “Eichmann como modelo de funcionário, Kissinger como modelo de programador, Auschwitz como sociedade pós-industrial” (FLUSSER, 2011, p. 53).

Eichmann, funcionário-modelo que possibilitou a Hannah Arendt elaborar o seu conceito de “banalidade do mal”, possibilita-nos acessar uma dimensão nova do mal. A saber, a de que grandes males nem sempre são produto de grandes criminosos, mas são possíveis pela contribuição de funcionários insignificantes. Flusser (1969, p. 1), muito de acordo a filósofa, pretende abordar o avesso dessa questão, ampliando-a um pouco mais.

Se os aparelhos transformam funcionários insignificantes em destruidores poderosos, pretende-se também incluir a transformação do indivíduo responsável, esclarecido, culto, em funcionário incômodo. Felizmente, o funcionário de Arendt é menos cotidiano do que o de Flusser, embora, juntos, representem os dois lados da banalidade do mal, um dos problemas maiores da sociedade contemporânea, que elimina a distância entre esclarecidos e não esclarecidos.

Quem possui a experiência da engrenagem do aparelho nazista, conhece o terror na sua expressão máxima. Quem entra desprevenido na engrenagem do aparelho incômodo, das firmas

⁴⁷ Respectivamente, Adolf Eichmann, funcionário responsável pela logística do extermínio de milhões de judeus na Alemanha nazista, e Henry Kissinger, diplomata estadunidense acusado de promover políticas tortuosas. Auschwitz, rede de campos de concentração no sul da Polônia, é o maior símbolo do holocausto.

ou instituições de ensino, acredita conhecer o fútil. Entretanto, trata-se de uma distinção de cunho provisório. Talvez não houvesse Eichmann se a brincadeira tivesse sido levada a sério, como pensa Flusser. “Lembro-me do período de formação do nazismo, quando seu aspecto cômico e fútil era perfeitamente visível” (FLUSSER, 1969, p.1).

A liberdade parece impossível, pois exige – ao menos nesse estágio inicial – que o homem sirva ao aparelho e, num estágio avançado, ser mais criativo que nunca. Isso ocorre porque o trabalho criativo como conhecemos perde o sentido. Não se cria mais música, pois é preciso funcionar integralmente à empresa. Enquanto isso, os computadores já criam música (entre outras obras) melhor e mais rapidamente. Em seguida, já programado pela música digital, o funcionário não reconhece a carga informativa de uma sinfonia.

Não é mais possível programar emissor e receptor de sinfonias. Não faz mais sentido elaborá-las, o valor se perdeu. Não pode a máquina nos livrar de questões como “para quê libertar?”, que podem se mostrar sem sentido. Não se trata apenas da exigência de um homem servil, pois a cibernetica permite aparelhos autônomos. Uma liberdade para o presente não pode estar fora do aparelho, pois o homem existe nele.

Não há mais nada além do aparato; e qualquer especulação ontológica e ética que vá mais além dele mesmo, isto é, qualquer questionamento da função e do funcionamento se tem transformado em “metafísica” e perdido seu sentido (isto é precisamente o desespero) (FLUSSER, 1998, p. 16).

Não apenas pela dependência ou necessidade, mas porque aparelhos são hoje o mundo dentro do qual e para quem vivemos. Estamos diante de uma questão sorvida menos pela consciência do que pela inconsciência geral. Por isso, atitudes são amplamente formuladas. Uma delas é considerar mística qualquer tentativa de transcender a situação, pois soa como traição a única fidelidade possível após a morte dos valores: a fidelidade ao aparelho. Esse é o caso dos funcionários de carreira e tecnocratas.

O desespero se torna regra, pois se desconfia que não há saída para o funcionamento que substituiu a vida, sendo um pesadelo, cujo absurdo é amortecido pelo consumo. Anárquicos ou terroristas planejam esburacar o funcionamento do aparelho para libertar a humanidade. Fala-se, ainda, em demolir os aparelhos, diminuir a estandardização da vida, sair do esquema. Essas atitudes só criam funções novas.

Pretende-se reduzir a “quantidade de funcionamento” afim de potencializar a “qualidade de vida” que automaticamente se converte em uma nova função (tais são os protetores do meio ambiente, os hippies e etc.). E, ademais, há outras maneiras possíveis de funcionar, mas ninguém escapa ao fato de que o gesto de trabalhar para além da máquina tem se convertido em um absurdo, porque a questão dos valores tem perdido seu sentido (FLUSSER, 1998, p. 17).

Todas essas atitudes (dentre outras) não dão conta de um problema fundamental. Não somos mais capazes de imaginar existências que trabalham, que são capazes de mudar o mundo em nome de um “dever-ser”. Não há técnica sem ontologia e ética, mas o acúmulo de interesses no aspecto metodológico do processo do trabalho fez com que ambas fossem devoradas pelos aparelhos que funcionam corretamente. O fim da história é o fim da autonomia em que o homem transforma o mundo “Depois do triunfo da função nem sequer o maior esforço nostálgico pode reestabelecer a ‘realidade’ e o ‘valor’” (FLUSSER, 1998, p. 18).

Ser e Valor foram aprisionados no interior das caixas pretas pela função, pela relação, por isso mesmo, uma vida para além dessa maquinaria parece rigorosamente inimaginável. O que não podemos deixar de notar é que já estamos nesse modo funcional e qualquer saída precisa ocorrer “nesse nível”. Uma vez alfabetizado, não se pode optar pelo analfabetismo. Não há como retroceder códigos. Pertinente é conhecer as suas estruturas e tirar algum proveito.

Segundo Flusser, a liberdade é máxima tarefa da vida, sendo-lhe superior. A sua busca nos tempos de funcionamento, não se pauta contra a natureza e nem contra os homens, mas contra o aparelho. Para tanto, é preciso assimilar, ajustar-se e superar a situação. Pode-se participar dos aparelhos, com a finalidade de alterá-los. Não se trata de ganhar o jogo, mas mudar suas regras. Um jogo que só pode ocorrer na sua dependência, sem o qual sobreviver se tornou impossível. É uma liberdade na dependência: “Numa dependência tão dramática, quanto o foi, antigamente, a dependência da natureza e da sociedade. De forma que o grito do Ipiranga é um exagero. Não se trata de independência ou morte, mas de liberdade na dependência ou morte” (FLUSSER, 1969, p. 3).

O aparelho, diferente dos demais aparatos, depende do funcionário (informador) que depende dele para ser orientado. É um novo desafio para o pensamento. O novo é terrível, somos nós mesmos o novo e capazes de contaminar aquilo que ainda se agarra às estruturas do antigo modo. O funcionalismo é implantado, colocando-nos em situação ontológica inédita, fazendo-nos transitar entre a morte e o parto. Uma situação nos coloca no lugar de Zeus quando Atena lhe rompeu o crânio, forçando o próprio nascimento.

A irrupção do novo vai explodindo o velho. Todos os edifícios milenares que a história construiu vão desmoronando. Família, classe, povo; ciência, arte, filosofia; valores, metas, crenças; não importa em que terreno queiramos procurar apoio no velho, tudo está contaminado pelo novo. E no lugar de todas estas estruturas veneráveis estão se erguendo aparelhos programados e programadores (FLUSSER, 2011, p. 188).

Todavia, não devemos lamentar. A noção do que é “novo” é também uma perspectiva. É muito comum que se oponha o novo ao velho, passado e antigo. Nessa perspectiva, elaborase a ideologia da obsolescência e o novo se mantém sempre a frente dos ideais que impulsiona.

Essa é uma interpretação moderna que se fortaleceu no século XX e não deixa de ser adaptada pela publicidade e pelas empresas de tecnologia. Para Flusser, o novo não se opõe ao velho, mas ao redundante. A novidade é uma organização inédita do que está disponível.

Em outras palavras, a originalidade ocorre no processo de associação entre os dados ou as informações que já conhecemos numa ordem impensada. Trata-se de um experimento que não elabora uma informação redundante e tenha condições de inaugurar novos regimes de percepção. O novo é uma obra de arte, é algo que não se pode prever, é possível tanto quanto é improvável. A Filosofia de Flusser opera como ponte, interessa-se pelos diálogos e pelos seus resultados híbridos. Portanto, criar é possível com instrumentos, máquinas ou aparelhos.

Tal concepção, assumida nas análises de Flusser para dar conta do contexto cultural pós-histórico por ele identificado, parte de uma perspectiva que foge da linearidade causal do pensamento histórico, de modo a colocar em crise categorias como antigo, velho ou ultrapassado (BAIO, 2015, p. 35).

Assim, podemos supor que, ainda, é possível elaborar uma postura baseada no diálogo com os outros, conosco e com os conhecimentos acumulados pela civilização agora com memórias artificiais. É possível, se pensarmos com Flusser, identificar propostas que alarguem o campo formal dos programas dos aparelhos a partir dos corpos, dos espaços e das redes comunicacionais, que nos permitem uma especulação criativa que contribua para estabelecer novas formas de vivência, comportamento e conhecimento. O funcionário pode ser um artista.

Marina Abramović⁴⁸, durante a sua exposição *back to Simplicity*⁴⁹, concedeu uma entrevista⁵⁰ para uma galeria de arte brasileira em São Paulo. Na ocasião, ela falou sobre como a arte possui inúmeras camadas, não sendo possível dizer que trata apenas da beleza ou da política, como geralmente é formulada. Para a artista, a arte é muito mais que isso, é a dimensão humana que nos faz criar, independe dos alvos que miramos. No seu entendimento, fará arte todo aquele que conseguir comunicar a sua experiência privada.

Não se trata de uma tarefa simples, pois é preciso encontrar as chaves para a tradução da experiência própria (incomunicável), dando-lhe um revestimento comum, acessível, uma codificação. Por esse ângulo, a arte é muito mais do que a história da arte, com a sua curadoria castradora, pois, para Abramović, o mais importante da dimensão criadora não é responder perguntas, mas colocar questões, ampliar visões e repertórios, com as ferramentas disponíveis, que melhor atendem ao compartilhamento da experiência própria, sempre única.

⁴⁸ Artista contemporânea pioneira na performance arte.

⁴⁹ BACK to Simplicity. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019.

⁵⁰ Áudio disponibilizado na íntegra pela Galeria Luciana Brito na de plataforma de streaming soundcloud (2010).

Acredito que um bom trabalho artístico tem muitas vidas, em vários períodos diferentes. Se você faz uma arte apenas política é como o jornal, você tem uma notícia velha que não significa mais nada. O artista precisa pegar suas próprias ideias da sua experiência pessoal, pois as únicas experiências que você pode se relacionar são as suas próprias. Se a experiência é sua, quem vai se preocupar com isso? É muito privado, particular. Você tem que encontrar a chave de como traduzir a sua experiência pessoal e fazê-la transcender numa mensagem que todos possam pensar nessa experiência como a sua própria. Essa é a chave para a boa arte, caso contrário a experiência pessoal continua sendo apenas pessoal (ABRAMOVIĆ, 2010, p. 12).

Flusser pensa como Abramović, pois para ele arte é a dimensão humana que cria a realidade, sendo igualmente arte um conceito filosófico, um texto dramatúrgico ou um modelo científico. A arte, nessa formulação, é um modo que temos de nos relacionarmos com o mundo e os seus códigos que elaboram a nossa realidade. É uma criação complexa, independente do lugar ou tempo, pois a cultura é alienação (pelos códigos) e desalienação (pela arte), num só tempo. Contudo, a novidade, geralmente, é vítima da descrença muito habituada com o redundante.

O preço da novidade é na grande maioria das vezes o ceticismo ou a hostilidade dos contemporâneos. Copérnico e Galileu foram denunciados como blasfemos; a teoria darwiniana da evolução desencadeou as iras do clero. *Jude the Obscure*, de Thomas Hardy, foi punido como pornográfico; *Le Sacre du Printemps* de Stravinsky provocou um motim. Não raro o inovador, triste dizê-lo, passa irreconhecido até tarde em sua vida ou depois de morto (KNELLER, 1999, p. 17-18).

Como podemos notar, a inovação é desencorajada em todas as épocas, reforçando a tese de Flusser de que o nosso maior inimigo é a redundância. A percepção treinada para ver, interpretar e expor de modo determinado, sempre foi muito eficaz para enfraquecer a crítica, pois ela depende do espanto, da dúvida, da indignação e da capacidade de imaginar que está diante de algo que poderia ser de outro modo ou não foi devidamente formulado. Com a automação contemporânea, os aparelhos distribuem a redundância conservada no seu interior.

Para Flusser, a invenção dos aparelhos e as suas imagens objetivamente mágicas nos colocam numa situação similar ao surgimento da escrita. O novo surge diante de nós, mas não deixamos de falar o idioma anterior. É cedo e tarde, simultaneamente. Todo o nosso entorno informa que a educação, os costumes, as religiões e identidades estão tomando forma nova, mas o totalitarismo ainda ronda e a ameaça da barbárie não foi suspensa. Podemos lamentar o desmoronamento do mundo, seus portos seguros ou participar do futuro.

Segundo May (1975, p. 8), o mundo contemporâneo é um convite para tatear no escuro, desbravar uma terra desconhecida e recuperar o assombro que um dia nos fez interpretar a natureza racionalmente. Trata-se de penetrar uma floresta sem trilhas e sem guia, cuja angústia existencial pode revelar potenciais novos, impensados. Todavia, é preciso coragem, um

enfrentamento que suporta e torna real os nossos valores. A coragem assume formas físicas, morais, sociais, mas a sua forma proeminente é a criação.

A coragem criativa é a descoberta de novas formas, novos símbolos, novos padrões segundo os quais uma nova sociedade pode ser construída. Toda profissão pode exigir e exige coragem criativa. Nos nossos dias, a tecnologia e a engenharia, a diplomacia, o comércio, e sem dúvida o magistério, todas essas profissões, e dezenas de outras, passam por mudanças radicais e precisam de indivíduos corajosos que valorizem e dirijam essas mudanças. A necessidade de coragem criativa é proporcional ao grau de mudança (MAY, 1975, p. 16).

Um grau de mudança possibilitou que Homero codificasse a violência da guerra de Tróia na poesia que orientou a ética da civilização grega. A criação é a arma contra os condicionamentos e adaptações dos códigos que um dia criamos. Essa é uma questão identificável na obra de Platão, quando pretende expulsar os artistas da república ou, ainda, pelo judaísmo e cristianismo, quanto à proibição das imagens e o perigo da idolatria. Em ambos os casos, o que está em jogo é o medo causado pelo poder de influência que os criadores sempre tiveram.

Joyce diz que a consciência não nos foi entregue já feita no monte Sinai, apesar das afirmações em contrário. Nasce, em primeiro lugar, da inspiração derivada dos símbolos e formas do artista. Todo artista autêntico trabalha na criação da consciência da raça, mesmo quando não o percebe. Não é um moralista consciente e intencional; procura apenas expressar o que vê dentro de si mesmo. Baseada nos símbolos que o artista vê e cria - como as formas criadas por Giotto para o Renascimento -, ergue-se, mais tarde, a estrutura ética da nova sociedade (MAY, 1975, p. 20-21).

Desse modo, funcionando com os códigos podemos também superá-los com a arte. O artista flusseriano não é gênio divinizado, cujo dom ou iluminação lhe garantiram o reconhecimento. Ao contrário, é um homem comum, pois a criação ocorre pela associação dos elementos disponíveis no mundo codificado, a partir de uma percepção, situação, sendo numa seleção absolutamente privada. O mundo como ele está não é blindando contra as projeções do mundo como se percebe. Essa dialética possibilita a dimensão artística do funcionário.

Flusser (2008, p. 150) se recorda da famosa anedota sobre Newton, quando debaixo de uma macieira foi atingido por um fruto (caso provável) e a partir disso, lançou ponte entre a mecânica e a astronomia (caso improvável). Isso teria acontecido de modo similar com qualquer outra pessoa? O palpite o “genial” de Newton é resultado de longo preparo. Não há gênios, pois acasos prováveis não deixam de ser da ordem do previsível. Estaríamos “preparados” para transformar o provável em improvável? Poderia a educação contribuir com esse preparo?

O universo contemporâneo dos aparelhos e as suas imagens técnicas são produtos de memórias artificiais e humanas, que foram preparadas para tal emergência pelo jogo de acasos prováveis. A importância de uma filosofia dos aparatos (caixa preta) é realizar um diagnóstico

desse absurdo, em busca de “liberdade possível”. “Devemos admitir ou que as memórias artificiais são criadoras (humanizando-as) ou que as memórias humanas funcionam mecanicamente (coisificando-se)” (FLUSSER, 2008, p. 150).

Considerando a coragem criativa na história do percurso humano, não temos motivos para aceitar a reificação sem resistência. Contudo, supor que os aparelhos são meros instrumentos dominados pelo homem não nos permite avanço algum. Aparelhos imitam o pensamento⁵¹ e já nos superam em inúmeras atividades. Todavia, a dimensão criativa não pode ser formalizada, pois é da ordem do imprevisível. Aceitar essa dimensão como a única dimensão humana disponível permitirá a liberdade no jogo com os aparelhos.

Esse é um jogo penoso, pois o ser humano tem sido uma constante interação com os ambientes (tensão externa) e a própria consciência (tensão interna), criando uma situação insuportável, na grande maioria das vezes, justificando, assim, todos os tipos de fuga. O homem é mais do que um ente produtor de técnicas, pois também produz técnicas que o libertam da tensão produzida por ele mesmo. Em outras palavras, todos os obstáculos que criamos costumam ser motivados por um obstáculo anterior.

A ambivalência característica da relação “homem-cultura” caracteriza também os entorpecentes que dela resultam. Do ponto de vista da cultura são eles “venenos”, do ponto de vista de quem usa são “salva-vidas”. O termo *droga* exprime tal ambivalência: significa veneno e medicina. As drogas, resultado que são da tensão entre o homem e sua cultura, *espelham* a cultura específica da qual visam escapar (FLUSSER, 2011, p. 154).

Nas mediações abstratas que impedem a experiência imediata, toda “droga” media o imediato que os sóbrios desconhecem, graças às barreiras da cultura mediadora. Mantendo a metáfora⁵² flusseriana, toda repulsa contra o espetáculo dos inebriados revela o nosso reconhecimento das contorções de toda a existência humana, que visa superar as mediações. O aparelho contemporâneo e a sua mediação técnica promovem despolitização da cultura. Primeiro objetiva (conscientiza da futilidade das ações) e depois subjetiva (aniquila a crítica).

É nesse contexto que o drogado é aquele que se nega a participar da república, que o rejeita. Não só perde a eleição, como vota contra. Embora seja uma postura negadora da república, é publicamente observável. É uma queixa. A arte deve ser entendida como um tipo de droga, pois é um gesto que se lança contra os aparelhos e as suas mediações culturais, no

⁵¹ Para Flusser, o pensamento não pode ser considerado algo fixo, pois é resultado de inúmeros encontros que o permitem performar sempre novas formas. Nesse sentido, o aparelho imita “determinado” pensamento.

⁵² Na obra de Flusser, a arte aparece também como droga, poesia, embriaguez, intersubjetividade, experiência imediata, criação ou articulação inarticulada.

intuito de alcançar uma experiência imediata. Todavia, há na arte um aspecto que não há nas drogas.

A arte, depois de ter mediado entre o homem e a experiência imediata, inverte tal mediação, e faz com que o imediato seja “articulado”, isto é: mediatizado em direção da cultura. Artista é o inebriado que emigra da cultura para reinvadi-la. Recuperar tal gesto não é tarefa fácil para os aparelhos. Por que tal gesto é indispensável para os aparelhos (FLUSSER, 2011, p. 158).

Flusser fala do movimento que agarra um pedaço uma experiência imediata (privada) para que ela possa ser lançada sobre o público numa forma codificada. Assim, ruídos podem ser informação e experiências podem ser modelos. Trata-se de publicar (compartilhar) o que é privado (sempre algo inacessível). Esse é um gesto que pode ocorrer na ciência, na técnica, na economia ou na Filosofia. Para Flusser, publicar o privado é o único engajamento possível para a transformação da república, pois informa, perfurando o jogo funcional.

Se a arte é a criação de novos modelos que amplificam o nosso repertório de experiências, a beleza precisa ter potências, possuir o máximo de informações para alargar a realidade que experimentamos. Quanto mais tradicional é o modelo, menos informação nova poderá conduzir, apenas conservará as informações conhecidas, experimentadas. Em contrapartida, a abundância de informações novas num determinado modelo faz com que ele não seja comunicado, percebido. Desse modo, tanto as tradições quanto certas inovações são impotentes, pois carecem de beleza.

Comunicar é simbolizar com beleza, uma equação que não é simples. O artista precisa estar preparado para inovar sem renunciar a uma estrutura prévia, conhecida, de uso comum. É desse modo que ele poderá publicar algo inédito, sem deixar de ser notado, como geralmente ocorre nos mais variados modelos. Não se trata de criar um modelo universal ou generalizável, mas é preciso compreender que toda experiência privada (incomunicável), obedece a um modelo específico, certo nível de condicionamento demonstrável por inúmeras disciplinas.

Durante a Idade Média tardia, e sob a influência do *Romance da Rosa*, nosso modelo do amor entre os sexos começou a ser elaborado, e é por isso que o chamamos de ‘amor romântico’. Ele penetrou lentamente na experiência concreta, pois estava restrito, ainda durante o romantismo, apenas à burguesia. Atualmente é uma experiência comum graças aos romances baratos, ao filme e à TV. Nós amamos nossas mulheres por uma experiência única e privada, é claro, mas dentro de estruturas que nos são comunicadas e pelas quais nós somos programados (FLUSSER, 2015, p. 43).

Se não há um modelo estético, nós estamos anestesiados. A arte é nossa maneira de viver a realidade, um programa complexo, que faz de nós computadores que sentem. Em razão disso, não é possível comunicar a experiência concreta, embora não haja nenhuma experiência disponível sem que um modelo tenha sido comunicado. Uma obra sobre a educação não é a

generalização de uma experiência específica, mas uma proposição que alarga à nossa maneira de compreender essa questão. Assim, o conjunto das experiências fica maior.

O artista flusseriano não pretende comunicar experiências privadas, pois quer algo maior, a saber: propor formas novas para as experiências futuras, ampliando o tamanho da realidade compartilhada e a sua. Ele não compara sua experiência com outras, mas compara modelos. Torna-se insustentável, doravante, manter a arte apartada da realidade política, epistemológica e técnica e qualquer separação entre as disciplinas será questão de ênfase. Independente da função ou escolha, somos cercados de beleza.

Diríamos que a comunicação estética deve preceder toda comunicação ética e epistemológica. Pois o artista é produtor da realidade que será julgada pelo político e pesquisada pela cientista. Só podemos julgar o que vivemos, e só podemos conhecer o que julgamos e vivemos. Mas é claro, o problema da precedência de uma forma de comunicação ou de outra é mal colocado. É consequência da esquizofrenia moderna, responsável pela divisão da comunicação em ciência, política e arte. De fato, essa divisão é uma loucura que se tornou, felizmente, insustentável. Tornou-se claro que todo cientista é também político e artista, que todo político é também cientista e artista e que todo artista é também cientista e político (FLUSSER, 2015, p. 46).

Em vista disso, podemos compreender o conceito de belo em Flusser. Um modelo de experiência (obra de arte) será belo se for capaz de se diferenciar de todo modelo que o precede. Isso é, o belo é a originalidade numa proposição estética. A beleza dilata os parâmetros da realidade pela quantidade de informação. Em tese, podemos calcular a beleza e a teoria da informação poderá ser muito vantajosa em mostrar os resultados. Se falta informação nova e se ela se repete, não é bela. Se possui informação demais e não comunica⁵³, ela não é bela.

Flusser dispensa a linearidade, podendo analisar qualquer obra de qualquer época sem supor que são velhas ou ultrapassadas. Em outras palavras, a estética flusseriana revela o conservadorismo atual e a inovação do passado, simultaneamente. Novo e atual não são sinônimos, tampouco velho e ultrapassado. O belo é algo muito sofisticado entre a banalidade e a loucura, entre a repetição e a diferença. Encontrar esse espaço é um trabalho, uma persistência que ocupará o lugar daquele que chamávamos de gênio. O funcionário pode ser artista.

A beleza é perigosa: ela arrisca destruir nossos modelos de comportamento (e de conhecimento). A beleza é terrível, ela propõe uma modificação da experiência real. Rilke diz que ela grita para nós: “é preciso que você mude sua vida”. E ele diz também: “ela não é de todo agradável”. Se nós desejamos viver agradavelmente, devemos nos contentar com os modelos velhos, tradicionais da experiência. Eles são agradáveis, pois somos programados por eles. “Agradável”: é estar dentro do meu programa de experiência (FLUSSER, 2015, p. 45).

⁵³ Para Flusser, quanto mais informação (novidade) menos comunicação (acesso à informação), caso da arte contemporânea que é inovadora, mas não altera a realidade e não seduz. Quanto mais comunicação, menos informação, caso da indústria cultural que só repete modelos gastos, sendo agradável e conservadora. A beleza é uma novidade que alcança o maior número de receptores, pois gera interesse mesmo desagradando.

É assim que somos vítimas do aparelho e da sua mediação elaborada pela revolução comunicacional em curso, pois nela a arte é bipartida em obra das massas e das elites, igualmente carentes de beleza (crise da arte). A massa produz obras agradáveis e reforça os programas. Consumimos como *hollywood*, acreditamos nas cores da *apple*, estudamos no *Youtube*. A elite inova em excesso nos circuitos fechados, fala apenas com os poucos iniciados e, por isso, está amputada da sociedade. Ela não altera o mundo. Sem arte, só há aparelhos.

Para Flusser, o homem é um ser que nega a petrificação dos modelos pela comunicação, pois é capaz de criar formas novas (beleza). A arte é um aspecto da comunicação, cujo volume informacional pode ser aumentado, enriquecendo as nossas chances de realizar experiências novas. É o aumento das potências de agir, conhecer e sentir. A sua dignidade está na arte, na modelagem que nos permite negar o *status quo*. É tarefa da Filosofia, e do seu ensino, processar sua mensagem, armazenar e distribuí-la no formato atual.

O armazenamento, processamento e distribuição de informações na comunicologia flusseriana é uma descrição de praticamente tudo que os humanos fazem. Independente do suporte, tecnologia ou mediação ou temporalidade, esse movimento é regular e produz um ciclo contínuo. A cultura é sintetizada em procedimentos computacionais. São igualmente importantes todas as fases desse ciclo, ainda que "Nessa tríade armazenagem, processamento e informação o ponto mais importante seja processamento porque ali no processamento é que a informação pode se renovar" (FELINTO, 2014, p. 8).

Dito isso, a educação como um todo pode assumir o preparo para a resolução dos problemas do tempo presente, como a manipulação de memórias artificiais que, pela sua eficiência, terão mais espaço no atual contexto. O novo humano deverá aprender a realizar análise e síntese do que foi armazenado. O Ensino de Filosofia pode contribuir para a formação do novo homem, um generalista renovado, pois precisa ter visão geral e criatividade para manipular os volumes. Os novos filósofos não serão contemplativos, mas criadores.

Não se trata de ensinar especialidades, mas competências para a elaboração de informações (formas) novas. A *práxis* com as novas técnicas ("as ditas inteligências artificiais") já está se dirigindo nesse sentido. Exemplo: elaborar imagem sintética de organismos virtuais inexistentes exige instrumentos e gente "especializada" em matemática, em software, em biologia, em escultura, talvez em filosofia. Mas tal especialização está entre aspas, porque se trata de incluir competências parciais em diálogo totalizante. A imagem dessa arte produzida não é mais modelo científico (de conhecimento), nem modelo político (de comportamento), nem modelo artístico (de vivência), mas é criação de cultura unificada (FLUSSER, 1989, p. 3).

Para Flusser, não há uma vulgarização da política, da ciência ou da arte, pois precisamos reconhecer que ambas estão numa posição ontológica inédita. A parte mais potente é que essa

nova *Paidéia* abandona o indivíduo em nome de uma criação com os outros. Poderíamos fazer uma relação com a educação antiga, mas há uma diferença: antes desvendávamos formas, agora as inventamos. O propósito de todo ensino contemporâneo, apoiado nos aparelhos, é permitir a criatividade dialógica, intersubjetiva, um ensino estético.

O Ensino de Filosofia articulado com o pensamento de Flusser pode revelar inúmeras potências, como a criação de informações, com os aparelhos, para distribuição nos mais variados canais da sociedade em redes. Essa é uma criação que não é possível sem o acesso aos modelos codificados em outros períodos. É preciso analisar, com as lentes do nosso tempo, os modelos criados por Heráclito, Epicuro, Agostinho ou Popper, pois eles serão fundamentais para a elaboração de novas obras, à medida que forem processados, antes de serem armazenados e distribuídos nos novos canais pela nova mediação.

Somos suficientemente novos para não lamentar o desmoronamento do mundo. A liberdade só pode ser imaginada enquanto jogo absurdo, caso queiramos libertar o funcionário, fazendo dele um criador. É preciso ser jogador, sem se confundir com as peças do jogo, ou seja, um artista, *homo ludens*. É preciso ensaiar o rompimento da simbolização, pois a programação é certa. O jogo é interessante pela sua riqueza garantida pela escuridão da caixa que operamos sem clareá-la totalmente.

Perspectiva radicalmente diferente da professada pela ciência moderna, essa ontologia da *black box* é de natureza essencialmente *performativa* e não *representacional*. Em lugar de representar a realidade, de buscar sua verdade, empenha-se em investigar que resultados podem ser obtidos a partir de determinados inputs. Ela reconhece plenamente a inanidade das tentativas de desmontar a caixa para enxergar seu interior. Todavia, isso não significa simplesmente abrir mão do conhecimento *tout court*. Muito pelo contrário: o limite da caixa preta corresponde a novas intuições e ao uso de métodos de pesquisa mais eficientes (FELINTO; SANTAELLA, 2012, p. 60).

Dominamos e somos dominados, simultaneamente. Nessa dialética, Flusser tende a se alinhar com a dimensão estética, pois ela preserva algo da autonomia da agência humana quando supõe que podemos enganar os aparelhos artisticamente. A enganação ocorre à medida que os programas permitem a introdução de elementos imprevistos, levando os aparatos a produzir informações submetidas a intenção humana. Há uma tensão entre o pensamento alternativo e poético, com a equação que o reduz ao cálculo cibernetico.

Flusser se mantém, sem chão, entre o reconhecimento das determinações tecnológicas e a possibilidade da autonomia humana. O humanismo clássico não é suficiente para lidar com as novas tecnologias, tornando-se inadequado. O homem já não pode ser medida para as coisas todas, mas isso não significa abandonar o humanismo, mas analisá-lo e processá-lo, reconfigurando as suas premissas. Para tanto, é preciso praticar uma alteridade radical, abrindo-

se para todos os outros numa grande conversa⁵⁴, sejam humanos, animais, máquinas ou personagens de fábulas.

⁵⁴ “Não se pode negar que existe, na visão de Flusser, uma herança romântica barroca. Pois manifesta, em sua obra, aquele fascínio tipicamente romântico e (esotérico) com a possível reintegração de tudo que foi separado. *Logos e Mythos* aspiram a um encontro que só será possível na esfera de uma ‘ciência-arte’ ou ‘arte-ciência’” (FELINTO; SANTAELLA, 2012, p. 66).

CAPÍTULO III: O APARELHO NA ESCOLA

No intuito de praticar a alteridade radical proposta pelo pensamento flusseriano, não podemos nos distanciar das contaminações disponíveis no nosso tempo, sejam elas modelos técnicos, linguagens ou outras disciplinas. É nesse sentido que a escola e o Ensino de Filosofia podem dar um novo passo na testagem de novas metodologias que incluem imagens técnicas, fazendo do texto uma opção e não uma fatalidade no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse capítulo final, será retomada a ideia de jogo criativo que orienta a criação com os aparelhos, propondo um diálogo com o movimento dos fazedores, uma apropriação contemporânea da pedagogia construtivista que incentiva experiências práticas e criadoras na educação básica de modo colaborativo. Para tanto, será feita uma breve exposição teórica sobre o conceito de mídia e mediação, antes da proposição dirigida pela pedagogia audiovisual de Wohnlgemuth (2005).

Por fim, será apresentada a rotina escolar em questão, no sentido de fornecer informações que demonstrem a viabilidade do projeto empreendido. Uma articulação será feita das propostas defendidas, todas sustentadas pela Filosofia de Flusser que idealizou uma articulação entre escola (contemplação) e a fábrica (produção), que orientará a oficina de imagens filosóficas. Uma proposição que valoriza o percurso, considerando essa experiência como ponto de partida que nos direcione para uma nova imagem da Filosofia

3.1 Os fazedores

Como visto, vivemos num mundo codificado que, a todo instante, exige de nós capacidade para decifrá-lo. A razão decifradora ganha liberdade para aceitar as regras impostas ou alterá-las. Caso não decifremos, a repetição é certa. Uma vez que decifremos, criamos condicionamentos que poderão ser criticados e alterados. Viver no mundo codificado implica compreendê-lo como um processo, pois a nossa tendência será a de esquecer que criamos os códigos e o tratemos como estrutura natural, imutável.

Para Flusser, a criação humana envolve inúmeras disciplinas e técnicas, que nunca estão dissociadas dos códigos, pois só um código pode controlar outro código. Desse modo, o código que cria liberdade é também o código que traz obstáculos novos, carecendo de revisão, análise e crítica. Para o homem primitivo, por exemplo, que tudo manipulava com as mãos, bastavam os códigos herdados para o uso das coisas aprendidas, pois o próprio corpo era a sua mediação.

Esse é um código insuficiente para fabricantes de machados ou sapatos, pois precisavam adquirir (aprender) essas informações empiricamente, a partir das ferramentas criadas outrora pelo corpo. Quanto mais complexas se tornam as ferramentas, mais abstratas se tornam as suas funções. No mundo moderno das máquinas, a empiria passa a ser insuficiente, pois, nessa nova codificação, precisa-se, também, de inúmeras teorias. Compreendê-las não é simples e, por isso mesmo, carecem de aprendizado novo.

Não podemos deixar de relacionar esse momento com a invenção da escolaridade obrigatória, pois a necessidade de aprendizado de códigos mais abstratos altera a transmissão e a recepção, reformulando os padrões disponíveis. A escola moderna expressa essa mudança nos códigos pela sua organização. “Escolas primárias que ensinem o manejo das máquinas, escolas secundárias para o ensino da manutenção das máquinas e escolas superiores que ensinem a construir novas máquinas” (FLUSSER, 2013, p. 42).

Todavia, ainda que a escola continue moderna, o mundo contemporâneo vislumbra novos códigos que competem com aqueles que criaram os grandes complexos industriais. Tal situação nos faz meditar sobre a educação desse tempo. Os atuais aparelhos eletrônicos que ocupam todas as esferas da vida, exigem um novo processo de aprendizagem (ainda mais abstrato) e a elaboração de disciplinas que ainda não existem, mas que logo surgirão, a partir de experimentos amparados pela inquietação filosófica.

Se pensarmos, com Flusser, na humanidade como fabricadora a partir de códigos, a escola do futuro poderá ser como uma nova fábrica, um lugar em que aprenderemos como funcionam os aparelhos para que esses possam, no nosso lugar, promover a transformação da realidade. Nesse sentido, a nova humanidade deve ser pensada muito mais pela sua capacidade intelectual (criação) do que operacional.

E os homens do futuro, por sua vez, nas fábricas do futuro, aprenderão essa operação com os aparelhos, em aparelhos e de aparelhos. Em função disso, a fábrica do futuro deverá assemelhar-se mais a laboratórios científicos, academias de arte, bibliotecas e discotecas do que às fábricas atuais. E o homem-aparelho (*apparat-menschen*) do futuro deverá ser pensado mais como um acadêmico do que como operário, um trabalhador ou um engenheiro (FLUSSER, 2013, p. 42).

Como visto, no pensamento flusseriano, o atual humano não é trabalhador como artesãos ou operários da fábrica de outrora, isso é, não transformam a natureza numa cultura que é capaz de transformá-los. A fábrica atual é constituída de informadores (funcionários), uma classe potencialmente⁵⁵ universal, que informa o mundo (material e simbólico) por

⁵⁵ É certo que há proletários no tempo presente, mas, segundo Flusser, há na nova codificação, uma tendência que transfere o valor das coisas para as informações. “Pós-industrial é precisamente isso: desejar informação e não

programas que nos permitem operar os aparelhos que, esses sim, alteram a realidade e os seres humanos, programando-os. A humanidade e a técnica estão integradas no atual contexto, saber e fazer podem coincidir nesse código.

A Filosofia pode apontar caminhos para a superação do abismo histórico entre a fábrica e a escola, pois tradicionalmente elas contrastam. A escola, desde a antiguidade, vem sendo compreendida como um local para contemplação, lugar do ócio, enquanto a fábrica seria o lugar do negócio (negação da escola). Esse é um pensamento que contribuiu para atribuir nobreza à escola e desprezo às mais variadas operações. Para Flusser (2013, p. 43), a modernidade fundadora da indústria não rompeu com esse pensamento.

Ainda hoje não faltam entusiastas das “novas tecnologias” no ambiente escolar, mas esses parecem não se cansar de encarar, por exemplo, as imagens técnicas como ilustrações daquilo que é falado, discutido, avaliado ou lido em sala. Em outras palavras, a imagem técnica e a mediação do mundo aparelhado assumem um papel secundário, sempre inferior ao texto ou às exposições feitas pelo professor. Na prática, crianças e jovens acabam tendo acesso a vastas informações cotidianas que a escola ignora ou proíbe.

Não é diferente com novas teorias, novas tecnologias, descobertas científicas e conflitos políticos que estão ao alcance de todos, mas das quais a escola não trata. A educação segue limitada às adequações, currículos, programas pedagógicos, dentre outras ideias que sustentam a constante divisão entre a educação formal e a cultura em que ela está inserida. Não podemos desconsiderar, ainda, as novas inteligências e sensibilidades que já estão sendo educadas por imagens, sem praticamente nenhuma leitura de textos.

Parece que a escola está em constante desatualização, que é sublinhada pela separação entre a cultura e a educação. A cultura localizada num saber-fazer e a escola num saber-usar, e nesse saber-usar restrito, desqualifica-se o educador que vai ser sempre um instrumentista desatualizado (ALMEIDA, 2004, p. 8).

Só agora, com distância necessária, notamos melhor o muro platônico, que sustenta o desprezo mútuo entre a escola e a fábrica até hoje. Diante do pensamento sem ação e da ação irrefletida, governa a esquizofrenia industrial. Entretanto, a invasão dos aparelhos oferece tanto uma “chance” para uma mudança, quanto uma programação ainda mais complexa, pois o novo código se apresenta ambíguo nos seus usos.

Em outras palavras, há pelo menos duas tendências possíveis nesse novo contexto educacional modificado pela invasão dos aparelhos. Uma delas (escola para o consumo) poderá

mais objetos. Não mais possuir e distribuir propriedades (capitalismo ou socialismo). Trata-se de dispor de informações (sociedade informática).” (FLUSSER, 2009, p. 47-48).

promover o consumo desenfreado das informações geradas pelo aparelho econômico, cujo poder é identificado como totalitário e técnico. Há uma alternativa, igualmente possível, que nos conduz para uma escola que superaria o conhecimento puro, integrando as dimensões políticas, estéticas e epistemológicas da cultura.

Fazer com que as escolas científicas, políticas coincidam com as escolas filosóficas e as de arte. Que os técnicos sejam novamente artistas, os artistas técnicos, e que ambos sejam politicamente responsáveis. Que a teoria seja constantemente adubada pela vivência concreta, e esta pela teoria. Tal escola seria lugar de sabedoria em sentido platônico, com a diferença que todos seriam reis, e as máquinas seriam os idiotas. Engajar-se na segunda tendência é engajar-se na superação da crise em prol da sociedade e homens novos (FLUSSER, 1982, p. 7).

Para Pazetto (2015, p. 112), a crítica flusseriana identifica o Estado moderno e as classes comerciantes como uma interferência negativa, pois elaborou uma educação acelerada, tanto quanto limitada para construir funcionários eficientes em pouco tempo. Em nome da profissionalização, foi preciso desdenhar da formação humanística para a conservação da verdade alcançada por uma cultura determinada. Trata-se de uma manutenção que contrasta com a vida que não se conserva, pois é puro devir.

Há, no dizer de Pazetto, um nítido pressuposto nietzschiano e schopenhaueriano na base da filosofia de Flusser, pois, de inúmeros modos, acessamos uma humanidade dotada de uma vontade, que se contrapõe à falta de significado, dando-lhe uma forma que ordene o caos instaurado. Todo sistema cultural depende de fontes criativas de um humano criador, sem o qual não poderia permutar as informações que já possui.

A arte, compreendida como *poiesis*, é essa fonte: para criá-la, o artista retira-se do espaço público, que é o espaço de circulação das representações já familiares, e mergulha em suas experiências concretas, no vazio das pontas da teia. Mas, diferentemente dos outros entorpecidos, o artista transcende o gesto antipolítico ao voltar para a esfera pública trazendo novos conteúdos. Esses conteúdos são gerados como tentativa de representar as experiências que extrapolam os símbolos e as representações instituídas. Nesse segundo momento, arte é ação política, pois é retorno do subjetivo ao público e reformulação de ambos (PAZETTO, 2015, p. 117).

Há um paradoxo, pois o humano criador (artista) é anti-funcionário, o que justifica inúmeros ataques contra a criação e a inovação na história. A arte, no sentido flusseriano, sempre foi perigosa para os regimes totalitários, pois é imprevisível tanto quanto necessária a eles. Boa parte das informações novas não funciona de modo pré-programado, pois o novo é, por natureza, carente de parâmetros e classificações, não sendo incomum a sua associação com todo tipo de ameaça.

Ainda que não haja garantias sobre esse tipo de abordagem na escola formal, o primeiro passo precisa ser dado. Não se trata de produzir artistas em série para que atrapalhem as

engrenagens automatizadas da cultura, pois a educação formal é apenas um espaço entre tantos outros disponíveis. Trata-se de iniciar um projeto experimental e aprender com ele os seus limites e as suas insuficiências. Portanto, o intuito é forjar um espaço para o pensamento próprio em conexão com a tradição filosófica.

Seria preciso estimular a atividade teórica criativa na educação filosófica, em um ambiente experimental no qual os estudantes poderiam desenvolver seu próprio pensamento filosófico, evidentemente em conexão com sua formação erudita através da análise crítica de textos filosóficos. Afinal, não se trata de negligenciar a história e a erudição, pois mesmo os artistas, de acordo com Nietzsche, absorvem e transformam o passado em seu próprio sangue, para utilizá-lo em suas obras – sabendo, todavia, que o ato criador nasce de um esquecimento de tudo, exceto daquilo que virá a ser (PAZETTO, 2015, p. 119).

Em síntese, podemos falar em um modelo de ensino que não despreze o peso da erudição filosófica e científica, mas que cuide para que nada mutile aquilo que é, para Flusser, o mais próprio do ser humano em todas as suas versões conhecidas: a capacidade de criar informações novas. Esse é um desafio, pois só identifica a novidade quem nunca deixa de acumular conhecimentos. Podemos começar a projetar um diálogo entre a escola e a fábrica, viabilizando atitudes criativas em qualquer campo do conhecimento.

No Ensino de Filosofia, é preciso imaginar um espaço duplo, em que o estudante possa apreender os conteúdos do currículo, mas que ele também possa, a partir da sua vida, ter experiências e saberes próprios, dialogando com esses conteúdos. A proposta empreendida é mais do que trazer dispositivos eletrônicos para o ambiente escolar, pois, antes, incentiva o protagonismo, retirando o estudante da mera recepção, introduzindo-o na tradição filosófica com um potencial continuador e responsável por ela.

Para tanto, precisamos superar o mito do gênio que afasta os interessados na Filosofia, especialmente jovens, que não se imaginam produzindo esse tipo de conhecimento. Para todos os manuais que são abertos, sobram homens velhos, gregos ou europeus mortos, dando a sensação de que a Filosofia é uma peça de museu e não se renovou. É ultrapassada, à medida que não se enxerga a sua materialização nas mais diversas invenções cotidianas. É genial, pela inacessibilidade dos seus conteúdos e aparente falta de continuadores conhecidos fora do ensino superior.

É preciso mudar a imagem da Filosofia na escola, inserir a sua presença na cultura contemporânea, expondo o seu conteúdo fresco e jovem, numa forma que dialogue com o presente. É preciso divulgar os filósofos como pessoas comuns, mas que, dentro do seu contexto, souberam mergulhar profundamente em busca de pérolas que enriqueceram a

realidade. Encoraja-se, portanto, novos mergulhos em águas novas, mantendo a amizade com o passado, pois não há criação alguma combinação de informações.

O que quero dizer é que temos que desistir da criatividade original como uma ideologia. Não pode haver um *creatio ex nihilo*. Cada nova informação pressupõe outra informação. Quem pergunta pela origem faz a pergunta errada. O que realmente surpreende é que da combinação de Kepler e Galileu surgiu Newton (FLUSSER, 2015, p. 272).

Flusser insiste na eliminação do gênio, pois todos os palpites geniais encontrados na história da arte, da ciência ou da filosofia, quando analisados nos mostram pontos de contato anterior. Admirável é a capacidade humana de combinar informações diferentes, dentro dos limites de cada código, revelando novidades. Ainda que Aristóteles e Kant sejam admiráveis, eles não são gênios. Eles foram pessoas que estavam preparadas para criar informações novas e assim o fizeram. Como preparar estudantes hoje?

O primeiro passo é praticar uma abertura para os códigos do nosso tempo. Em seguida, imaginar o ensino para além da recepção, estimulando o ato criativo. A ideia não é nova, pode ser encontrada em diversas teorias pedagógicas construtivistas do século XX, especialmente no pós-guerra europeu, ganhando maior notoriedade nos Estados Unidos após os anos 1960, na nova realidade da Guerra Fria, quando se aliou realização individual com a necessidade de mostrar uma nação potente em todos os seus aspectos.

De acordo com Marini (2019, p. 1), esse tipo de abordagem tem ganhado inúmeras adaptações na pedagogia contemporânea, sendo conhecido como movimento *maker*, que podemos traduzir como movimento dos “fazedores” ou aqueles que colocam a mão na massa. Trata-se de um efeito das inúmeras massificações ocorridas nas últimas três décadas que não só baratearam os custos de equipamentos eletrônicos como também os miniaturizou. No Brasil, há grupos⁵⁶ em rede trocando informações.

Os criadores do portal Fazedores, um dos principais espaços dedicados a conteúdos educacionais *maker* colaborativos e gratuitos mantidos por brasileiros na internet, detalham parte da história da evolução do movimento. ‘Com o acesso cada vez mais fácil e barato a ferramentas dos mais variados tipos, e a explosão de informações sobre tecnologia e técnicas na internet, o Movimento *Maker* vem se tornando cada vez mais forte e, hoje, conta com centenas de milhares de pessoas envolvidas’ (MARINI, 2019, p. 1).

O movimento possui um manifesto com regras para o mundo dos “Artesãos, *Hackers* e Reformadores”. São diretrizes que servem para orientar projetos variados em incentivar “o fazer”, como algo fundamental para o significado do ser humano. Consta, ainda, “o

⁵⁶ Fazedores: crie, construa e compartilhe. Página oficial <<https://blog.fazedores.com>>

compartilhamento” e “o aprendizado”, pois, nessa perspectiva, a criação só é plena com os outros no desenvolvimento de equipamentos que melhor se ajustam a cada projeto. Por fim, estão sempre abertos a mudanças, mantendo a disponibilidade para apoiar emocional, intelectual, política e economicamente outros fazedores.

Entretanto, Silva (2017, p. 124) apresenta determinados contrastes nas tendências que tratam dos espaços de construção digital na educação. O autor relembra uma conferência em 2015, na qual Paulo Blikstein, uma das maiores referências sobre o tema no Brasil, alerta sobre alguns mitos que podem ser difundidos com esse tipo de proposta. Seriam, portanto, quatro grandes mitos do movimento *maker* na educação.

O primeiro é o uso de um termo *maker* como algo disruptivo, quando há uma longa tradição construtivista, que apenas não usa esse rótulo. O segundo é a crença de que toda criança é naturalmente inclinada a ser inovadora ou *hacker*, quando boa parte delas depende de uma estrutura de facilitação, que se mostrou positiva em vários testes, trazendo de fato autonomia na aprendizagem. O terceiro mito é a indução na área técnica e científica, visando carreiras desejáveis, quando não há nenhuma garantia de empregabilidade⁵⁷.

Por fim, a ideia de que todos são convidados a criar e de que, a partir disso, a diversidade acontecerá naturalmente; quando, na realidade, observamos apenas a entrada restrita de famílias privilegiadas com poder aquisitivo para sustentar escolas com a estrutura que o modelo exige. Portanto, resta, ainda, cuidar dessa inclusão para além da renda, pois também é preciso falar de gênero e cultura, diversificando cada vez mais os tipos de projetos construídos. A diversidade na criação contribuirá para modelos mais justos. Blikstein finaliza, assim, a sua crítica.

Nós não fazemos educação física na escola porque precisamos de mais atletas. Nós não ensinamos música porque temos escassez de músicos. Ensinamos essas coisas porque elas são artefatos culturais importantes e campos de conhecimento. O mesmo deveria ser para engenharia, ciência e programação. Nós não queremos usar este argumento que é sobre competir com a China. Isto é mais sobre expor crianças a ideias poderosas e ajudar a criar pensadores mais sofisticados (BLIKSTEIN, 2015 *apud* SILVA, 2017, p. 126).

No intuito de contribuir para a formação de pensadores mais sofisticados, em 2009, Blikstein criou a *FabLab@school*, o primeiro programa mundial para levar laboratórios-fábrica e espaços de produção para escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio, segundo informa Marini (2019b, p. 1). Os testes mostram ganhos de aprendizado e mais

⁵⁷ O estudo "projetando 2030", pesquisa realizado pela Dell Technologies ao IFTF (Institute For The Future), informa que 85% das profissões que existirão em 2030 ainda não foram criadas, pois a integração da humanidade com as máquinas vem redesenhando novos cenários em alta velocidade. Um desafio para escolas, pois saber aprender será mais importante que armazenar conteúdos. O estudo aponta a criatividade, o raciocínio lógico, a inteligência emocional, o julgamento e o conhecimento tecnológico como primordiais (CARVALHO, 2019, p. 1)

motivação por parte dos estudantes. Na prática, eles estão desenvolvendo habilidades de raciocínio em todas as áreas do conhecimento.

Nos últimos anos, muitas escolas brasileiras começaram a apostar nessa metodologia, com laboratórios de criatividade, inovação e fabricação digital e artesanal. A base disso está nos conceitos desenvolvidos por Blikstein. Há experimentos sendo feitos em várias regiões do Brasil, produzindo experiências com tecnologia de ponta, sucata reaproveitada, costura, crochê, dentre outros projetos com arte e comunicação.

Paulo Blikstein, o brasileiro da universidade de Stanford, costuma desenvolver a seguinte ideia em entrevistas e palestras: ‘Ouço com frequência as pessoas dizerem que educação *maker* deve ser reservada, no Brasil, às escolas privadas com recursos, pois as públicas são carentes e têm muitos problemas a resolver. É exatamente o contrário: o país precisa se esforçar mais para dar o aparato completo justamente a essas crianças e jovens mais pobres, que dificilmente terão como buscar essa formação abrangente longe de suas escolas e se equiparar aos concorrentes ricos que, ao contrário, sempre terão como complementar a educação fora da primeira unidade escolar’ (MARINI, 2019b, p. 1).

A cultura de fazedores não está presa à tecnologia de ponta ou laboratórios equipados, ainda que possa ser feita desse modo. O mais importante, é envolver o estudante num processo em que ele se enxergue como criador, ao invés de só receber instruções. Cabe citar o projeto de Tiago Lazzarin, professor de sociologia, que ensina numa escola pública na periferia de São Paulo, mas conseguiu experimentar atividades com letras de *rap* e *jazz*, a partir da Filosofia de Vilém Flusser e Theodor Adorno.

Para Adorno, na sociedade capitalista a formação é inconclusa – por isso, chamada de semiformação – pois não cumpre os ideais do esclarecimento. Em sua tese, o sociólogo buscou compreender se a formação cultural em torno de atividades educativas de *jazz* e *rap* promoveria o engajamento estético. Este último, um conceito associado ao filósofo Vilém Flusser. Segundo o teórico, a partir de um gesto artístico é possível interferir na realidade (FERNANDES, 2018, p. 1).

Portanto, ao menos por hora, cabe a cada educador, dentro da sua realidade, disciplina, limites e disponibilidades, encontrar soluções para começar a desenvolver um aprendizado que possa ser aplicado, incentivando estudantes a abandonarem a posição de meros ouvintes de conteúdos extensos, teóricos e sem conexão com a sua vida cotidiana. Uma cultura de fazedores está para além dos equipamentos caros, ainda que esses possam ser muito importantes, de acordo com cada projeto e contexto.

3.2 A educação midiática

Em sua “Filosofia da Caixa Preta”, Flusser (2009) realiza uma crítica da nova mediação, a imagem técnica, pois pretende dialogar sobre o tempo presente e as novas questões que

teremos que enfrentar. Não se trata de anunciar novos limites, não apenas. Uma Filosofia da fotografia, é uma Filosofia do aparelho com todo o seu potencial de modelagem, mas também com as suas novas potências. Essa é uma crítica ainda em curso, pois à medida que utilizamos os novos dispositivos, aprendemos a dominá-los, nunca sem sermos dominados.

Os indivíduos não são nem dominantes, nem dominados, mas jogadores. Flusser conclui a sua obra afirmando a importância de uma crítica das novas imagens, pois, assim, poderemos extrair delas o que nos interessa, programar ao invés de só obedecer às regras. “Quem escreve precisa dominar as regras da gramática e ortografia. Fotógrafo amador apenas obedece a *modos de usar*, cada vez mais simples, inscritos do lado externo dos aparelhos. (FLUSSER, 2009, p. 76).

No intuito de compreender minimamente essa gramática, precisamos retornar as mediações, pois elas aparecem em todos os processos comunicativos, acumulam-se, atravessam-se e se relacionam. A fala pode mediar uma conversa, mas o texto também pode, seja por cartas, e-mails ou mensagens instantâneas nos atuais aparelhos técnicos. As novas técnicas incorporam as anteriores, alteram códigos e criam mídias.

Segundo Baitello (2014, p. 43), o termo mídia, utilizado nos nossos dias para tratar os meios das comunicações, é muito antigo e vem do latim *medium*, raiz de médium na língua portuguesa. Graças à influência estadunidense, retorna ao Brasil com o novo sotaque, passando a ser escrita *mídia*, que se escreve *media* no inglês ou latim. Em todos os casos, significa meio, interposição. “A mídia não é outra coisa senão meio de campo, o intermediário, aquilo que fica entre uma coisa e outra (BAITELLO, 2014, p. 43).

Os estudos sobre as mídias são recentes, têm seu desenvolvimento nas ciências da comunicação nos últimos cem anos. Na segunda metade do século XX, o corpo se torna um objeto dessa metodologia, pela sua potencialidade e riqueza comunicativa incalculáveis. Trata-se de uma mídia primária, suporte para todas as outras que conhecemos, pois é composta por voz, pele, odores, dedos, mãos e olhos. Não há nada mais rico e complexo, embora haja limites temporais e espaciais, pois opera com a presença, exigindo o aqui e o agora.

Por causa da nossa racionalidade, aprendemos que é possível deixar marcas em objetos, fixando a nossa presença (informações) quando não estamos. Pedras, ossos, árvores são os primeiros a serem informados com a presença humana. Assim, com a presença fora do corpo, criamos uma comunicação nova, uma mídia secundária. Essa mídia permite que nos perpetuemos no tempo para vencemos a morte. Representamos a nossa presença em cavernas, em pictografias e criamos a escrita. Surge um novo limite.

O jornal tem que ser transportado, o livro tem que ser transportado, a pedra, o bastão, o osso, as inscrições, os pergaminhos precisam ser transportados. E o transporte tem um alto custo, porque o espaço é muito oneroso, oferece as dificuldades do peso, da gravidade, dos obstáculos físicos, dos obstáculos meteorológicos e tantas outras barreiras (BAITELLO, 2014, p. 47-48)

Somente após a invenção da eletricidade pudemos imaginar sistemas de mediação mais rebuscados, pois podíamos criar aparelhos para emissão e para recepção das mensagens informacionais. Essa inovação possibilitou invenções como o telégrafo, o telefone, o rádio, a televisão e as atuais redes informatizadas. Nasce a mídia terciária. Para além das evoluções de todas as mídias citadas, a mídia primária, o corpo, permanece sendo o começo e o fim de todo o processo comunicacional entre os humanos.

O grande problema, questão recorrente no pensamento de Flusser, é que esquecemos que criamos as mídias e, principalmente, esquecemos que são mapas (meios) para alcançarmos a realidade e não a própria realidade que é sempre mais complexa. Naturalizamos as mídias quando elas deixam de ser janelas para ser biombos. Quando assistimos uma transmissão ao vivo do amigo na Inglaterra na mídia social, resolvemos o problema do transporte e de todos os obstáculos associados ao espaço.

Elimina-se o tempo da decifração e da contemplação em favor de uma sonoridade e de uma visualidade em ritmos acelerados. A mídia terciária decreta o fim do tempo contemplativo e individualmente diferenciado. Igualmente, eliminam-se os obstáculos em sua concretude e em sua gravidade, uma vez que já não se transportam os suportes que carregam os sinais, mas se transmitem os sinais sem seus suportes (BAITELLO, 2014, p. 48).

Compreendemos, de modo sintético, que a imagem, seja fotográfica ou em movimento (vídeo), é uma forma de registro. É uma inscrição que ocupa paredes, embalagens de produtos, muros e *outdoors* e que agora são registrados para ocupar toda sorte de telas, como televisores, computadores e celulares inteligentes. Já não é preciso olhar a paisagem, pois há nos nossos bolsos aparelhos capazes de nos transportar para pessoas, galerias de arte, aulas de Filosofia, muitas delas, em tempo real.

Os estudos sobre a mídia e a produção de imagens auxiliam na compreensão do tempo atual, pois contribuem para a educação da nossa percepção que de tanto ver se desgastou. Contudo, não basta teorizar sobre o tema, pois embora a crítica seja parte desse processo, experimentar a criação de imagens técnicas fora do amadorismo irrefletido das *selfies* ou *stories* pode nos lançar uma nova compreensão sobre o ato criativo, alterando, também, a recepção ingênua, pois tudo que não se comprehende é similar à magia que nos seduz e nos modela.

Segundo Wohlgemuth (2005, p. 13), a comunicação ocorre por acúmulos, sendo sempre a forma anterior necessária para construir as novas. Não é possível compreender os

textos sem a linguagem oral, por exemplo. Na história, as mídias se ajustam numa longa evolução, que classifica em três etapas: exteriorização (mídia primária), linguagens (mídia secundária) e amplificação (mídia terciária), como visto anteriormente. Entretanto, observa-se que o som nunca está descolado do acontecimento, privilegiando a visão e a audição como sentidos fundamentais.

O barulho não se dissocia do acontecimento, o trovão complementa o relâmpago, a agitação revela a queda. Tudo aquilo que é visível é percebido no espaço; tudo aquilo que é acústico é percebido no tempo. Como consequência, o meio ambiente é principalmente audiovisual e espaço-temporal, porque transmite, sem parar, informações percebidas simultaneamente pelos olhos e pelos ouvidos (WOHNLGEMUTH, 2005, p. 15).

Não há acesso à realidade sem que todos os sentidos estejam empenhados, sinesteticamente, inclusive. Todavia, como visto em Flusser, Baitello ou Wohnlgemuth, há uma primazia do visual e do auditivo na mídia primária que influenciou as mídias posteriores. Tato, olfato e paladar produzem percepções individuais que, dificilmente, são armazenadas, processadas e distribuídas entre humanos, embora seja recorrente a sua codificação em linguagem visual ou oral. Quanto mais abstração, menos corpo.

Sem as abstrações, todos os seres humanos teriam que experimentar todas as coisas que desejam conhecer a partir do seu corpo. Com as abstrações, dispensamos a experiência própria, embora possamos criticar os registros disponíveis. A visão nos permite certa tatividade, representação de odores, sabores e até sons, como partituras, cifras ou tablaturas. Se fechamos os olhos, ainda podemos ouvir alguém lendo esse texto. Os demais sentidos dependem⁵⁸, em menor ou maior escala, da visão e da audição.

Humanos primitivos articularam sons e gestos para formar palavras, combinações de sons que superam a função instintiva, introduzindo uma função cultural. Palavra e gesto se completavam, integravam-se à mais antiga linguagem do ser humano que é audiovisual, seja na expressão (palavra e gesto) como na recepção (visão e audição). Todos os sentidos são importantes, mas nem todos percebem com tanta qualidade as mensagens ambientais e outros seres humanos, seja presencialmente ou num registro técnico.

Por muito tempo, estivemos limitados às capacidades do corpo, mas lentamente criamos códigos e modelos que foram distribuídos, alterando esse contexto. Podemos dizer que, atualmente, a maioria das distribuições utiliza um modelo de comunicação baseado no seguinte

⁵⁸ É certo que falamos de humanos com todas essas capacidades sensoriais, pois na falta de algum sentido, caso dos surdos, por exemplo, a visão possibilita uma língua com sinais visuais que abstraem a audição na forma de gestos como na Língua Brasileira de Sinais - Libras. O mesmo ocorre com deficientes visuais que dependem da audição para os seus processos de comunicação. Surdo-cegos recorrem a métodos táteis muito raros e de aprendizado e uso complexos como o Tadoma.

formato: emissor, meio e receptor (E-M-R). Em outras palavras, alguém emite uma mensagem, utilizando um meio (mídia) para que outro alguém a receba corretamente. É um modelo criado para aliados na Segunda Guerra Mundial.

O sistema nasceu no Exército, dentro de uma estrutura vertical, na qual um emite e outro recebe ordens. Um dominante e um dominado. O modelo funciona nessas condições, nessa estrutura, nesse processo. No final da guerra alguns cientistas sociais se apropriaram desse modelo e o transferiram, sem tradução, para o campo social (WOHNLGEMUTH, 2005, p. 17).

No intuito de promover uma revisão desse modelo e a sua dimensão de dominação, Wohnlgemuth propõe um modelo alternativo composto por interlocutor meio e interlocutor (I-M-I), na intenção de eliminar a manipulação do receptor na sua pedagogia audiovisual. Nesse modelo, o diálogo é valorizado, pois produz mensagens que permitam a barganha de novas mensagens entre grupos diversos. Portanto, a produção audiovisual deve ter três elementos fundamentais: a informação sobre o conteúdo, a educação para acessar perspectivas possíveis e a capacitação para escolher alguma perspectiva.

Ainda que não seja possível controlar as recepções, especialmente numa distribuição massificada, o conteúdo deve ser revestido por uma forma que possibilite a exposição de perspectivas ou pontos de vista que impulsionem o receptor a realizar buscas próprias, dialogando com o que recebeu. Não se pretende oferecer uma verdade discursiva que dispense o exercício da curiosidade e investigação característicos da atitude filosófica. Trata-se de produzir e manter informações que sirvam para as novas construções.

O diálogo produz informações, o discurso às mantém. Está claro que discurso e diálogo devem estar acoplados para que a comunicação aconteça, pois no discurso são distribuídas informações que foram anteriormente elaboradas no diálogo, e no diálogo são trocadas informações que anteriormente penetraram na memória graças a um discurso [...] se o diálogo prevalece, então surgem elites. Isso é típico de nosso tempo. A massa é cada vez menos informada [...] Se o discurso prevalece, como na época do nazismo ou do stalinismo, as informações se desgastam muito rapidamente e caducam (FLUSSER, 2015, p. 50-51).

Para Wohnlgemuth (2005, p. 10), o vídeo pode ser qualificado como um importante instrumento de ensino-aprendizagem, pois é capaz de romper com a ideia de que determinadas ferramentas são exclusivas, resgatando um vínculo com a socialização do saber. Como dito, o autor considera a percepção humana do mundo exterior proveniente, na maior parte do tempo, de estímulos visuais e auditivos, fazendo da produção audiovisual uma grande mídia para a transmissão de conteúdos para variados públicos.

Sua proposta objetiva apontar caminhos para uma comunicação técnica e comprometida com a aprendizagem e a sustentabilidade. A proposta do autor apresenta uma metodologia simplificada e aberta a alterações para contextos variados, pois considera que os vídeos como

imagens da realidade, não se equivalem a ela. Ainda assim, as imagens conseguem organizar e sintetizar a realidade, exigindo responsabilidade do seu criador, como regra inicial para essa produção.

Essas imagens não são construídas com a finalidade de transmitir para um interlocutor massivo, de características bem definidas, nem emoções, nem sensações ou considerações de caráter afetivo, mas conhecimentos reais, experiências culturais e explicações técnico-científicas, permitindo que o interlocutor atue melhor sobre sua realidade. Este objetivo diferencia a pedagogia do audiovisual das outras propostas de trabalho com a comunicação audiovisual, uma vez que aqui, priorizamos a transmissão de informação cognitiva (WOHNLGEMUTH, 2005, p. 59).

Dito isso, é preciso passar para a segunda fase, da criação que implica a determinação do tema a ser transmitido. É preciso, nessa fase, pensar na distribuição e nos interlocutores, pois é muito comum encontrarmos nos receptores características muito homogêneas, como analfabetos plenos ou funcionais, baixo nível de informação formal ou níveis variados de aprendizagem, dentre outras questões que exigem um tratamento na mensagem, para que atenda ao maior número de pessoas.

A terceira fase compreende a pesquisa sobre o tema, que ocorre em três níveis distintos. Primeiro a informação geral realiza um cruzamento das informações existentes pelas fontes que forem necessárias. Em seguida, uma pesquisa de campo busca informações novas sobre o tema, pois o objetivo é evitar (ou reduzir) a inclusão de conteúdos repetitivos ou de conhecimento amplo. Por fim, informar-se com um interlocutor especialista, que pode complementar, aprofundar ou oferecer caminhos.

Essa etapa faz parte de um todo, portanto é concebida como um instrumento operacional, de fácil realização, dirigida diretamente para as necessidades dos cursos audiovisuais. O objetivo é obter a informação necessária para a continuidade do trabalho na menor quantidade de tempo e com maior economia possível (WOHNLGEMUTH, 2005, p. 63).

A quarta fase compreende a análise do material captado, bem como a sua organização, no intuito de tornar o conteúdo comprehensível para interlocutores diversos, oferecendo condições para que tenham uma capacidade autônoma para processar a obra. Não se trata de criar um vídeo que ensine a pensar, mas que proporcione uma melhoria na capacidade crítica. Portanto, essa organização deve partir das experiências concretas rumo à abstração.

Seguindo todas as orientações, é hora de pensar no tratamento audiovisual, que começa com a elaboração de um roteiro. O roteiro pode ser compreendido como descrição gráfico-literária em que se prevê a visualização e os sons que irão compor o produto. O enquadramento (posição da câmera), bem como a área incluída em cada cena deve ser previamente pensada

também. Nesse ponto, entram questões técnicas, como formato, proporção da tela, cor, brilho, contraste e planos antes do ritmo garantido pela edição.

Do tratamento adequado dessa densidade e de uma estruturação correta dos conteúdos serão obtidos movimentos e o ritmo necessário. Aqui, o conteúdo é mais importante que a forma. Quando as imagens são de fácil percepção, como consequência de um correto trabalho de seleção e discriminação, o ritmo e o movimento adequados surgem naturalmente (WOHNLGEMUTH, 2005, p. 84).

Ao menos para a escola, a pedagogia audiovisual de Wohnlgemuth pode ser muito exigente, ainda que traga bons exemplos para testagem. Segui-lo à risca exige tempo, dedicação, conhecimento e equipamentos razoáveis para viabilizar produções muito distantes da proposta aqui empreendida. Suas orientações serão adaptadas à luz da Filosofia de Flusser, pois é certo que há aparelhos bem programados para nos livrar de registos, enquadramentos, planos e edições, liberando-nos para criar com outros limites.

3.3 A imagem da Filosofia

É quase infinita a quantidade de programas de computador atualmente disponíveis para a criação de vídeos com qualidade e rapidez. Há programas gratuitos ou pagos, com cenas prontas para a articulação de narrativas. A maioria das versões gratuitas acaba sendo inferior na qualidade final da resolução e quantidade de elementos combináveis. Em outras palavras, como brinquedo, esgotaria fácil as suas virtualidades, sendo insuficiente e não servindo para o jogo criativo entre artista e aparelho.

Aparelho é brinquedo e não instrumento no sentido tradicional. E o homem que o manipula não é trabalhador, mas jogador: não mais *homo faber*, mas *homo ludens*. E tal homem não brinca com seu brinquedo, mas contra ele. Procura esgotar-lhe o programa. Por assim dizer: penetra o aparelho a fim de descobrir-lhe as manhas. De maneira que o “funcionário” não se encontra cercado de instrumentos (como o artesão pré-industrial), nem está submisso à máquina (como o proletário industrial), mas encontra-se no interior do aparelho. [...] Para funcionar, o aparelho precisa de programa “rico”. Se fosse “pobre”, o funcionário o esgotaria, e isto seria o fim do jogo (FLUSSER, 2009, p. 23-24).

No intuito de manter o jogo, uma pesquisa, pelo pesquisador do presente estudo, buscou conhecer melhor as produções que podem ser feitas atualmente com programas que possuem um determinado catálogo de cenas pré-programadas, podendo ser combinadas para a construção de um projeto que comunique algo. Foi possível notar, que esse tipo de programa é utilizado para a criação de peças publicitárias, exposição de ideias variadas e até a criação de pequenas aulas que, em grande medida, são compartilhadas na internet.

Embora seja possível incorporar esses projetos em todas as mídias sociais conhecidas, o *YouTube*⁵⁹ é a plataforma que possui, atualmente, não apenas projetos finalizados nesse padrão, mas, também, a troca de informações entre criadores que revisam vários sistemas, publicam revisões constantes e até comercializam cursos avançados para interessados. O *Nespol*⁶⁰, que possui um canal na plataforma com revisões e tutoriais de programas para a criação de animações, foi muito valioso como ponto de partida.

Não é possível dizer que há programas melhores ou piores, mas que funcionam melhor para determinados projetos, favorecendo o tempo disponível, a qualidade dos projetos e a aprendizagem para o manuseio. De um jeito ou de outro, sempre há o limite imposto pelo programa com as suas regras previamente inscritas. O objetivo é o jogo capaz de revelar regras ocultas, que sempre estiveram disponíveis, mas permaneceram insuspeitas.

O esgotamento do programa produz a necessidade de novos códigos, a troca de modelos ou a sua alteração para formatos mais adequados. Não podemos querer o que o programa não oferece, mas podemos alterar programas para que que sejam mais ricos, mantendo o jogo. Uma educação que valoriza a criação, contribui para a formação de humanos que enriqueçam os mais variados programas culturais, superando os seus limites e ampliando a sua liberdade.

Dentre as opções analisadas pelas revisões, foram testados três programas, começando pelo *Powtoon*⁶¹, que possui uma licença gratuita permanente para produções de dois minutos com uma qualidade visual baixa. A licença paga corrige esses limites. Os dois demais, *Videoscribe* e *RawShorts*⁶² permitem um teste de sete dias com todas as opções da versão paga, possibilitando uma experiência mais completa e interessante das ferramentas. Assim, nota-se diferenças importantes para projetos escolares e seus limites.

Independe da escolha, as opções pagas são muito acessíveis⁶³ e podem ser experimentadas gratuitamente, como informado. Caso tenha sido uma experiência instigante, é possível obter uma licença mensal, trimestral ou anual. Dentre os serviços testados, a opção mais interessante foi o *VideoScribe*, produzido pela *Sparkol* do Reino Unido e distribuído, entre outros serviços, mundialmente no seu site⁶⁴.

⁵⁹ www.youtube.com é uma plataforma de compartilhamento gratuito de vídeos desde 2005.

⁶⁰ <https://www.youtube.com/c/Nespol/> é o endereço do canal no *Youtube*, com inúmeros tutoriais, revisões e dicas para iniciantes. O site oficial <https://nespol.com.br> possui pequenos artigos e compra de cursos avançados.

⁶¹ “<https://www.powtoon.com>”

⁶² “<https://www.rawshorts.com>”

⁶³ Todos são vendidos em dólar. Quanto maior o tempo da licença contratada, menor fica o valor cobrado pelos serviços. Em média, custam entre R\$ 150,00 e R\$ 200,00 por ano, com o valor já convertido em reais. O programa escolhido custa \$ 17, 50 (dólares) no pacote mensal.

⁶⁴ <https://www.videoscribe.co/en>

A escolha se deu, primeiramente, pela facilidade de uso, pois em poucos minutos é possível começar a decifrar as principais funções. Uma outra vantagem apresentada é o grande acervo de sons e imagens para a criação das cenas animadas, que podem sofrer alterações, além de aceitar a inserção de áudios e de imagens externas, sejam elas criadas ou copiadas de outro contexto, personalizando ainda mais os projetos que, mesmo repetindo⁶⁵ elementos programados, podem criar sentidos e significados novos.

Ainda que seja muito intuitivo e de rápida assimilação, não faltam usuários compartilhando dicas, tutoriais e pequenas capacitações numa rede de colaboração mútua entre criadores de vídeo pela *internet*. O serviço não depende de grandes processadores, podendo ser utilizado em praticamente qualquer computador ou *smartphone*. Uma vez feita a instalação, temos acesso a uma vasta galeria de imagens animadas e trilhas sonoras prontas para usar, sendo disponibilizadas pelo software, além da possibilidade de entrada de áudios novos gravados com microfone.

Em outros termos, significa que tanto posso escrever um bom texto e registrar a leitura, como posso falar de maneira espontânea ou incluir interlocutores na forma de diálogo. Não obstante, posso também escolher um áudio pronto, extraí-lo de um vídeo, inserir a voz de um filósofo contemporâneo (se houver) e combinar essa fala com imagens e trilhas sonoras se julgar capaz de construir um nexo. O exercício será o de criar, mas sempre a partir do que estiver disponível. Trata-se de selecionar relevâncias.

Como vimos, na Filosofia flusseriana não há humanidade fora dos códigos. Nesse sentido, todas as criações, em todas as épocas, recorreram a códigos anteriores. Qualquer esforço em tematizar uma origem passa pela ficção, pois há passados que não podemos invocar. Apesar das grandes mudanças no código atual, a contemporaneidade só criará se recorrer às informações armazenadas combinando-as de modo inédito. Não deixamos de processar, armazenar e transmitir informações.

Flusser denuncia a crença de que podemos criar funções, afetos, conceitos ou objetos concretos sem contar com códigos e mediações anteriores. A realidade não é resultado da nossa consciência (apriorismo), tampouco se manifesta exatamente como é, podendo ser objetivamente descrita (positivismo). Para Flusser estamos em interação constante ou numa contaminação simultânea, pois somos programados e programadores. Novas combinações enriquecem os programas que ampliam a liberdade.

⁶⁵ O canal "seja uma pessoa melhor", disponível no YouTube, cria animações com dicas de estudo e avaliações de livros, utilizando *VideoScribe*. Nessa pequena produção, fala do hábito da leitura. Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=yG2oufCF5CY>

As combinações são inúmeras, pois é possível contar uma história, explicar um conceito, apresentar uma ideia ou interpretar um texto, a partir do registro vocal em articulação com a trilha sonora e as animações. Todos os elementos visuais aceitam alterações de cor, tamanho e movimentos, possibilitando a construção de animações audiovisuais com aparência profissional. É certo que há limites, mas o jogo está na exploração que se faz, construindo uma mensagem de conteúdo próprio.

Em outras palavras, não podemos querer aquilo que não está disponível como virtualidade adicionada pelo programador, embora possamos, na tentativa de esgotar as opções, encontrar virtualidades menos usuais e realizar combinações inéditas para revelar obras menos óbvias. “Trata-se de função nova, na qual o homem não é constante nem variável, mas está indelevelmente amalgamado ao aparelho. Em toda função aparelhistica, funcionário e aparelho se confundem” (FLUSSER, 2009, p. 24).

A galeria prévia de imagens evita que estudantes sejam registrados e/ou suas imagens sejam accidentalmente publicadas. No ambiente escolar, em que todo o público é menor de idade, essa pode ser uma vantagem também para os menos desinibidos. Caso prefiram não inserir a própria voz durante o experimento, há bons serviços⁶⁶ gratuitos que transformam textos em vocais artificiais, sendo possível escolher o gênero e o timbre vocal. Esse recurso deve ser utilizado somente se houver intenção em se distanciar da voz humana, pois não a simula bem.

Posto isso, é possível elaborar uma proposta para o experimento nas aulas de Filosofia, que possibilite criar uma animação narrada sobre algum tema tratado em aula e que possa ser atualizado num formato audiovisual. Como a pesquisa ocorre numa instituição privada, há um laboratório de informática, disponível com computadores capazes de proporcionar o ambiente de testes. A ideia é propor um trabalho colaborativo, para que possa ser construído em equipes que decidirão a função de cada um.

Nos termos pensados, será preciso definir bem a abordagem, realizar pesquisas, procurar especialistas e organizar tudo antes de criar um roteiro inteligível. No mais, é preciso escolher se uma ou mais vozes entrarão na produção, sendo importante que essa distribuição de tarefas aconteça entre o grupo e que cada um seja responsável pela parte que garantiu cuidar por interesse ou habilidade. O resultado não terá um autor, mas será uma construção coletiva pelas competências cruzadas entre estudantes e aparelhos.

Quando vejo um quadro sintético, gerado numericamente, não há autor ali. Existe sim, um especialista em computação, um homem de *software*, um artista plástico, um

⁶⁶ Balabolka é um conversor de texto para áudio gratuito para inúmeros idiomas, inclusive a língua portuguesa. Após a leitura, é possível converter o registro para formatos como MP3.” Ver mais em: <https://balabolka.br.uptodown.com>.

técnico de computação, mas nenhum autor. Isso significa a destruição da cápsula do eu. Talvez Benjamin tenha dito isso melhor do que eu. Quando cai a aura da obra de arte, no momento de sua reproduzibilidade técnica, caem autor e autoridade. No lugar do autor surge a criatividade gerada por competências cruzadas entre homens e inteligências artificiais (FLUSSER, 2015, p. 177-178).

O público-alvo são as três séries do Ensino Médio que têm uma aula semanal de Filosofia. A escola conta com uma turma de cada série e abordagens diferenciadas para cada uma, definidas pela metodologia do material didático, atualizado anualmente. Ainda que não haja obrigação legal, a escola também oferece a Filosofia nos últimos quatro anos do ensino fundamental, no intuito de habituar os estudantes com a teoria do conhecimento, a ética e a lógica. Portanto, os alunos entram no Ensino Médio com boas noções.

A primeira série do Ensino Médio é recebida por uma abordagem temática, em que os temas filosóficos são trabalhados buscando mobilizar o maior número de pensadores. São aulas sobre poder, liberdade, justiça, morte ou felicidade. Numa mesma exposição, podemos tratar dos sofistas, Descartes ou Kant. A segunda série é recebida com uma abordagem histórica, preocupada com a exposição linear dos clássicos. Assim, começamos o ano com o nascimento da Filosofia e acabamos com os contemporâneos.

A terceira série do Ensino Médio revisa todos os conteúdos vistos nos últimos dois anos. A metodologia é híbrida, pois são dois bimestres revisando a história da Filosofia e os dois finais aprofundando temas. Nas três séries, o material didático possui trechos de textos clássicos e um texto mais denso no final de cada capítulo. Esse último geralmente é feito por um comentador especialista na área estudada, bem como perguntas que exigem a leitura e a interpretação.

A cada final de capítulo, todos os materiais trazem questões objetivas (múltipla escolha) retiradas de vestibulares de todo o país ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A quantidade de questões no material da terceira série é显著mente maior que os demais e não há nenhuma questão discursiva. A cada semestre essa série recebe um material extra com exercícios segmentados por área, ou seja, ciências humanas, naturais, linguagens e matemática, além das provas e simulados mensais.

Como as aulas acontecem de segunda-feira a sexta-feira em horário matutino e as avaliações e simulados aos sábados pela manhã no mesmo período, atividades extras como monitorias, revisões ou demais eventos ficam para o período vespertino. É comum que os estudantes estejam na escola durante esse horário, especialmente para monitorias fixas,

ofertadas por disciplinas exatas e naturais, bem como aulas de educação física, embora sempre⁶⁷ haja espaço para planejar atividades junto à coordenação.

São estudantes habituados a desafios constantes e, geralmente, muito disponíveis para atividades extras fomentadas pela escola constantemente. Para o projeto de Filosofia, a primeira regra elaborada para a proposta foi a participação voluntária. Diante de tantas obrigações, é interessante criar um espaço para a escolha deliberada, que gere um engajamento sem pressões ou avaliações focadas, sobretudo, no produto, pois, na nossa proposta, pretende-se dar ênfase ao processo.

Com a participação livre, a quantidade de encontros depende do número de inscritos, pois não é possível acomodar mais do que uma turma de vinte alunos por vez no laboratório com os computadores necessários para esse experimento. “Como se trata de uma proposta”, a descrição irá “supor uma turma”. É certo que a não obrigação configurará interessados das três turmas nesse experimento, criando um diálogo produtivo entre os níveis, à medida que viabiliza a troca de conhecimentos e habilidades na composição.

A oficina “A imagem da Filosofia” foi pensada em dois encontros de quatro horas cada um (horário vespertino), com um intervalo de quinze dias entre o primeiro e o segundo. O primeiro foi pensado como uma exposição dialogada, tratando das mídias, aparelhos e criação coletiva com os modelos do *software* testado. Nesse encontro, ainda seria feito o repasse das instruções e a formação das equipes para o encontro prático.

A escola possui um “Fórum Anual de Conhecimento e Cultura” para a exposição de trabalhos realizados pelos estudantes para as famílias e os convidados. Cada professor informa temas que julgue atuais e relevantes para o diálogo com a sua disciplina e as demais ofertadas. A coordenação publica, no começo do bimestre, os tópicos para que os grupos se formem e elaborem a sua apresentação. O trabalho é protagonizado pelos estudantes que escolhem o tema, buscando nos professores apoio para a melhor formatação.

A depender do tema e nível de interdisciplinaridade⁶⁸, pode haver mais de um professor auxiliando o mesmo grupo no trabalho com a definição do tema, justificativa, relevância, objetividade e uso de referências adequadas. No final do bimestre, cada professor é escalado para assistir quatro apresentações que não orientaram e avaliar itens predefinidos, como clareza,

⁶⁷ Em 2019, a escola desenvolveu um projeto de robótica para os interessados, com um professor especialista que ensinava linguagem de programação.

⁶⁸ Em 2019, no X Fórum de Conhecimento e Cultura, um grupo da segunda série apresentou um trabalho sobre a saúde mental. A orientação foi compartilhada com as disciplinas de Biologia, Sociologia e Filosofia.

estética, segurança e relacionamento da equipe. As notas atribuídas substituem, nesse bimestre, a primeira das duas avaliações principais.

Assim, um intervalo de 30 dias para projetar teoricamente cada vídeo é justificado pelo êxito em propostas similares que, muitas vezes, são realizadas pela escola com exigências maiores. A orientação se daria do mesmo modo que é feita para o fórum anual, seja no encontro semanal das aulas ou na troca de e-mails e mensagens instantâneas recorrentemente utilizadas como *WhatsApp*, pois há grupos oficiais para cada turma em que os professores participam com horário determinado.

Cada equipe será composta por dois estudantes que serão sorteados, favorecendo encontros menos usuais para o projeto. A dupla terá que escolher um dos temas propostos: compartilhamento de *fake news* ou polarização política nas redes sociais. A escolha dos temas reflete a inquietação dos próprios estudantes durante as aulas. Há uma angústia pela falta de critérios na identificação da verdade, o que dificulta o posicionamento político. Em menor ou maior escala, todas as turmas trazem indagações que tocam nesses tópicos.

Ambos os temas estão intimamente ligados à produção e à distribuição de informações por aparelhos e suas imagens técnicas. Como visto, a mídia terciária ou amplificada transita por inúmeros suportes, sendo facilmente alterada por programas de aprendizagem rápida, podendo vir de incontáveis fontes. Atualmente, todo aquele que tiver condições de registrar e publicar as suas seleções, será potencialmente construtor de uma narrativa verdadeira. Uma crítica da nova mídia não se dissocia desses temas.

Em outras palavras, no primeiro encontro a oficina será descrita integralmente e os estudantes terão as instruções para formar duplas, escolher os temas da sua preferência e construir os seus roteiros, a partir de modelos com sugestões listadas no material didático. As sugestões não devem limitar outras fontes que as duplas venham a considerar. Entretanto, toda alteração e mudança na construção do roteiro será feita com a orientação do professor, no formato já conhecido e utilizado no Fórum de Conhecimento e Cultura.

Portanto, durante os trinta dias que terão, o tema deverá ser pesquisado para que saibam defini-lo objetivamente sem desconsiderar atualizações. Ao invés de buscar um especialista que aprofunde o tema, a tarefa será usar um filósofo ou filósofa já estudados em aula para que possam oferecer reflexões que serão articuladas à pesquisa. Todo o material selecionado deve ser analisado e organizado, pois servirá para a construção do roteiro, uma descrição gráfico-literária para, no máximo, dez minutos.

Isso significa que a animação terá começo, meio e fim e o roteiro descreve antecipadamente tudo o que será dito (áudio) e tudo o que for visto (vídeo). Pelo tempo

determinado, será feita uma explicação com uma rápida reflexão filosófica, que aponte alguma perspectiva ou ajude na compreensão do tema. É preciso usar uma linguagem clara, que seja acessível ao maior número de pessoas. Caso haja interesse das duplas e autorização dos pais, os vídeos poderão ser publicados nas redes sociais da escola.

Desse modo, trinta dias depois, no segundo encontro, cada dupla deverá ter em mãos apenas o seu roteiro pronto para testar. As instruções para o uso do *software* de animações serão passadas em trinta minutos, devido a sua simplicidade, mas terá orientação constante. Uma vez inserida a faixa de áudio com a narração, basta inserir imagens animadas, dando movimento e ritmo ao texto. Cada dupla terá duas horas para experimentar as possibilidades e concluir o seu projeto.

O tempo definido para a exploração do programa possui uma ambiguidade, pois embora seja suficiente para a construção da animação, como se revelou nos testes, seu uso evidencia um jogo que limita determinados planos, ao mesmo tempo que apresenta combinações imprevistas. O limite do tempo é um ponto de partida que pode ser vantajoso para uns e desvantajoso para outros. Em ambos os casos ficará a certeza de que bons resultados dependem de uma prática maior, abrindo a chance de uma continuação da oficina.

Não obstante, o uso mais demorado do programa, a apropriação das suas regras fundamentais e conhecimento do acervo de sons e imagens possibilita uma imaginação nova, inclusive na criação de um próximo roteiro. A orientação sempre será focada nesse aspecto, pois é preciso se apropriar sem se confundir, demarcando, constantemente a diferença entre o funcionário e o artista. Como visto em Flusser, o primeiro é mero seguidor de regras programadas e o segundo joga com elas, insere informações novas.

No final da prática, durante uma hora e meia, todos assistirão às produções de todas as equipes, viabilizando um diálogo sobre o processo, como dificuldades encontradas ou sugestões para repensarmos, juntos, uma segunda oficina que explore novos desafios. Esse é um momento importante para avaliar todo o experimento, mas também uma chance para comparar os trabalhos que escolheram o mesmo tema, utilizaram o mesmo programa, mas alcançaram resultados distintos.

Eis o ponto principal da proposta empreendida: a criação de resultados diferentes a partir das mesmas regras e condições dadas. Valoriza-se, nesse processo, o modo como cada dupla de pesquisa prefere, escolhe e articula informações disponíveis, com aparelhos técnicos na construção de uma codificação nova. É uma obra repleta de outras obras filosóficas, artísticas, científicas, técnicas e demais criações que a caixa preta esconde, sem impedir que a criação continue. A liberdade possível está na criação funcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo humano de interpretar a realidade nunca esteve desacompanhado dos trânsitos que impedem sua completa decifração. A maior distância que podemos invocar sobre os raciocínios, garante que primeira tentativa se interessava pelo exterior e suas origens, aquilo que aparece fora de nós. Quando percebemos que havia um interior, passamos a tentar compreendê-lo, pois queríamos saber sobre a fonte e o limite das condições que nos ajustava ou não a parte exterior.

Já não podíamos mais perguntar simplesmente pelas coisas, pois passou a ser necessário, também, perguntar se podíamos, antes, alcançá-las. Caso sim, seriam julgadas dentro dos limites que passamos a considerar. Um grande passo, pois agora poderíamos abandonar a curiosidade ilimitada, optando por um tipo de dúvida que funciona como meio para o único fim que passou a ser desejado: a certeza. Não demorou para a que a dúvida rejeitada tomasse formas novas e insuspeitas.

Uma tensão surgiu, pois, a curiosidade rejeitada era, num só tempo, oposta e semelhante à versão limitada. Desse modo, os produtos dessa batalha tanto serviram para crítica como para a dilatação dos dois lados. Caso desejemos uma síntese, será possível encontrar um exterior e um interior que não estacionam nunca, realizando uma curiosa coincidência entre consciência e realidade. Nessa ótica, não há uma que se sobreponha a outra, pois o valor está na atividade gerada pelo encontro das duas partes.

A dissertação sustentada tomou esse caminho, optando por uma certeza incerta, numa perseguição da verdade que é mais amiga do passeio que do destino final. Uma defesa do esclarecimento revisado, por entender que a razão pode voltar contra si mesma, tornando-se administrada, merecendo, portanto, desconfiança permanente. Hoje sabemos que não há razão, mas razões e usos variados. Nesse sentido, a razão já não merece toda a nossa confiança, mas abandoná-la significa ceder ao velho poder do mito.

Dito de outro modo, só a razão é capaz de contrariar a razão, parindo resistências contra seu próprio barateamento que avança numa velocidade sem precedentes. Não se trata de uma velocidade qualquer, mas de uma velocidade nova e (in)formativa que nos transforma, bloqueando a cognição que seria capaz de criticá-la. Urge uma razão qualificada que tenha condições de realizar esse enfrentamento. Uma razão que se permita contaminar com a velocidade sem, no entanto, se confundir com ela.

Uma contaminação custosa, pois desde sua origem a Filosofia esteve associada ao lado mais valorizado das culturas ocidentais. Com o advento da ciência moderna e seus resultados

úteis em conciliação com a técnica, o valor das demais especulações passa a ser diminuído progressivamente. O poder foi mesclado ao novo saber que se julgava seguro, neutro e universal, transformando o ser humano em objeto, confundindo-o com as demais coisas que se habituou a investigar com propósitos próprios.

É nesse contexto — e diante dos resultados meramente formais do novo saber — que a Filosofia mobiliza sua crítica contra seus produtos racionais, mas se enxergou, pela primeira vez, do lado oposto do poder. Passamos a experimentar uma redundância dominadora que desconhece a dimensão crítica que poderia humanizá-la, pois o saber reflexivo foi isolado em pequenos espaços, igualmente especializados pelas regras da formalização que codifica a realidade. É preciso dialogar com partes especializadas.

O empenho desse trabalho pode ser traduzido na tentativa de contribuir para esse diálogo. Um diálogo que só será possível com a demolição das fronteiras entre cultura qualificada e cultura desqualificada. Qualifiquemos o pensamento, para que ele possa ser distribuído para toda e qualquer cultura humana que puder se apropriar de maneira livre, retirando e adicionando elementos que o enriqueçam. Um pensamento vivo, pulsante, cuja elevação possa orientar resistências contra o funcionamento pleonástico.

Um pensamento que não dependa apenas das localizações formais e legalmente autorizadas, mas que seja capaz de encontrar brechas novas em espaços aparentemente fechados. É preciso perfurar os códigos construídos pela cultura, seja dando novos sentidos ou adicionando novas regras a eles. Um empreendimento impossível sem a apropriação desses elementos que ocultam a realidade concreta. Urge uma educação que possibilite um saber criativo contra o maior inimigo de nosso tempo: a automação.

Construir resistências contra essa tendência contemporânea não significa abandonar velhas dominações, pois trata-se, antes, de compreender a potencialidade global que a automação tem de reorganizar a aparência de dominações que considerávamos eliminadas. Esse é o poder do mundo codificado, cujas abstrações nos conduzem para uma naturalização de suas formas que nos convencem que mapas são estradas. É preciso compreender essa diferença, só assim automatizaremos o que nos interessar.

Caso não compreendamos, seremos automatizados por valores codificados de maneira especializada por nós mesmos. Deixou de ser vantagem escavar profundos saberes que não podem ser assimilados pelos novos códigos. Nesse sentido, todos são alienados sobre o funcionamento do mundo em menor ou maior escala. Funciona-se mais ou menos para as formalizações, não havendo mais a figura antiquada do intelectual que possui uma visão privilegiada. É preciso, nesse cenário, descobrir uma liberdade.

Embora o trabalho mobilize diferentes teorias para defender essas ideias, o nexo é construído pela compreensão do pensamento de Vilém Flusser (1920-1991), uma Filosofia complexa de organizar, seja pela quantidade de pensadores que articula ou pela indisposição em seguir as regras reconhecidas pelas instituições formais, como o detalhamento de suas fontes. É certo que se trata de uma estratégia, pois dentre suas intenções a mais evidente é a de se projetar como artista.

Uma Filosofia que parte da existência pessoal, justamente por reconhecer nela algo de compartilhado. Dito de outro modo, é a defesa da dimensão criativa que atravessa suas obras como um valor humano ainda não capturado pelos saberes formalizados. Para o filósofo, todas as criações humanas que podemos acessar são informações. Embora tenhamos a tendência de esquecer, um sapato de couro é couro informado. Como foi visto na revisão teórica, informamos a realidade deixando-a cada vez mais abstrata.

Por isso investiga os códigos que informam a realidade dando sentido a ela. Uma investigação que busca relacionar essa codificação com a técnicas igualmente criadas com e a partir de códigos anteriores. A passagem pelas imagens primitivas, seguida da escrita até as imagens técnicas, que passaram a representar a realidade contemporânea, nos revelam mediações que usamos para conhecer, de modo compartilhado, o mundo.

Mediações se acumulam tanto quanto suas técnicas. Há algo de inovador em cada mediação nova, embora também haja elementos reconhecíveis, pois trata-se de uma síntese dos modelos projetados anteriormente. Investigar o modo predominante das mediações de cada período possibilita compreender a dominação que fora programada formalmente, auxiliando nas estratégias criativas que vão se constituir num plano alternativo. A liberdade, portanto, ocorre na dependência.

Tentar lutar contra um código, é realizar um enfrentamento do que nos constitui. É como tentar escolher ser analfabeto após ser alfabetizado pela língua materna. Trata-se de uma opção inexistente, irrealizável. Por essa perspectiva, num mundo que, também, passa a ser mediado por imagens técnicas que são criadas por aparelhos, cabe a nós a compreensão do seu funcionamento para enriquecermos suas regras aumentando a nossa escolha. Uma liberdade possível, realizável. Uma ética com os aparelhos.

Como foi visto, as ferramentas nos libertaram da tirania da natureza, mas as máquinas expulsaram a maioria de nós da cultura. Diferente dos códigos anteriores, não há uma primazia na relação ser humano e aparelho, há interdependência. Os aparelhos, ao menos por hora, imitam o pensamento formalizado, executando adequadamente aquilo para o qual foram

modelados. Executam sem criar, não possuem corpo, essa mídia humana capaz de vivenciar novidades que podem ser informadas.

Um pensamento sem corpo pode aparentar ter humanidade, pode nos confundir, nos influenciar, nos habituar a pensar e até a agir. Pode oferecer modelos prontos, nos poupando de vez desse grande e trabalhoso esforço chamado reflexão, pois a verdade e a clareza ofertadas na forma de segurança já foram modeladas nessa nova aparência. Essa inteligência pode ser, inclusive, melhor que nós em inúmeras tarefas, o que não significa que ela deva nos substituir em todas as ocasiões, como filosofar.

Seremos sábios, atualmente, se soubermos definir quais aparelhos usaremos a favor da humanidade, programando valores como a liberdade e a democracia. Para tanto, é preciso construir uma aliança entre o saber formal e a razão reflexiva, uma consciência encarnada capaz de criar regras insuspeitas e imprevistas que serão aceitas pelos aparelhos que só negam quando programados para isso. O valor está no humano, se for inesperado, repentino e contingente.

A Filosofia flusseriana, como qualquer outra, deve ser compreendida como uma perspectiva de análise dentre outras disponíveis. Pensar o Ensino de Filosofia e novas metodologias a partir desse modelo, revela muito mais sobre a prática realizada, o local em que ela ocorre e as condições mais ou menos favoráveis para a testagem de uma proposta como a que foi apresentada. Dito de outro modo, a pesquisa não possui nenhuma pretensão generalizadora, ainda que alguma proposição possa motivar outras práticas.

É de conhecimento amplo a desigualdade social que inviabiliza uma quantidade enorme de acessos numa democracia tão jovem quanto a brasileira. A educação básica e o acesso a disciplinas como a Filosofia nem passam perto das questões mais urgentes e necessárias como a sobrevivência. Há, infelizmente, no Brasil, uma grande quantidade de pessoas programadas pela fome e vem sendo progressivamente substituída por aparelhos que aprenderam a imitar suas operações repetitivas, fazendo sem interrupção o que chamávamos de trabalho.

Falar de uma humanidade criativa que poderá programar aparelhos, é também falar, especialmente no caso do Brasil, de uma pequena classe privilegiada que tem condições de funcionar num mundo em que o trabalho vem se tornando escasso. Nem todos são convidados a jogar com os aparelhos, seja pela falta de acesso a dispositivos técnicos ou pela falta de instrução sobre códigos anteriores, transportando populações inteiras de uma realidade primitiva direto para a idolatria dos novos deuses da indústria cultural.

Uma questão complexa e que merece análise detalhada, não sendo contemplada nessa pesquisa que explorou a realidade disponível de uma prática desenvolvida numa escola privada, numa situação absolutamente distinta da educação formal e pública no Brasil. Trata-se de um

ambiente equipado pelas condições técnicas empreendidas na proposta prática, bem como da flexibilidade dos estudantes em realizar a oficina criativa como uma atividade extra, fora dos horários de aula.

De um modo geral, a inquietação parte da repetição dos métodos da educação formal como um todo e da condução realizada para preparar a entrada nas universidades. A Filosofia, atualmente cobrada no bloco de humanidades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pode se tornar mais um conteúdo a ser acumulado garantindo mais chances diante de uma vaga concorrida. Sem nenhuma pretensão de separar a vida de sua dimensão profissional, cabe a Filosofia refletir sobre seu papel na escola brasileira.

Em outros termos, não basta comemorar a legalização que obriga escolas públicas e privadas a oferecem à disciplina no Ensino Médio se não está claro o que pretendemos com ela. Nesse sentido, mantendo a defesa de uma Filosofia popular, criativa e conectada com as técnicas do tempo atual, foi pensada uma renovação da “imagem” que se tem da disciplina, sempre presa aos textos e sua apreensão adequada ao pensador indicado pelos currículos.

No contexto em que ocorreu a pesquisa, todos os estudantes possuem aparelhos móveis com conexão de *internet* para troca de textos, áudios e imagens técnicas em suas relações diárias. Boa parte da socialização vivida por eles ocorre nesse ambiente, sendo notória a utilização de linguagens que surgiram em ambiente integralmente virtual. Ainda que o texto seja uma poderosa mídia, começa a demonstrar suas insuficiências, pois depende de um tempo e de uma capacidade de apreensão que não são mais tão comuns nas novas gerações.

Não obstante, programados pelo ambiente interativo das colaborações digitais, custam a compreender as autoridades do texto que só podem ser enfrentadas por especialistas, pois qualquer colocação menos rígida poderá ser confundida com a opinião tão criticada pela tradição filosófica. Esse impedimento constrange a experimentação e o erro, elementos importantes em qualquer experiência criativa que esteja desprendida de avaliações ou metas objetivas que define os futuros universitários.

Por esse motivo a atividade proposta não é descrita como obrigatória, tampouco faz parte do horário das aulas, pois a ideia está amparada na utopia flusseriana em que a escola e a fábrica se encontram, criando um outro tempo para a experiência e transformação da realidade com os aparelhos. Surge a chance de introduzir esse tipo de ensino e aprender também, criando uma grande troca colaborativa que pode ser continuada e até ganhar uma conexão regular com os conteúdos das aulas.

Tudo depende da prática e das experiências geradas com essa proposta que deve ser compreendida como um disparador, um ponto de partida para jogos mais ricos e menos

previsíveis com o avanço dos conhecimentos sobre os aparelhos e seus programas. Uma prática impedida, por hora, pelo fechamento das escolas desde março de 2020, em virtude da pandemia global provocada pelo novo coronavírus. Um cenário que tem favorecido e acelerado investimentos em técnicas comunicacionais remotas.

Por conta disso, as questões vivenciadas pela humanidade nos últimos meses não possuem precedentes. Professores e estudantes de escolas privadas vivenciam situações absolutamente novas num modelo de educação totalmente realizada por aparelhos técnicos, revelando as vantagens e as desvantagens desse grande laboratório que se tornou a educação em tempos de pandemia. Ainda é cedo para processar com alguma claridade uma teoria que explique os acontecimentos recentes.

Uma coisa é certa: não se retrocede um código. Todas as vivências poderão ser codificadas enriquecendo nossa situação e ampliando as escolhas que faremos doravante. O contexto pandêmico escancara as dimensões voláteis, incertas, complexas e ambíguas da codificação contemporânea, programando uma humanidade que poderá jogar com as novas regras e outra que será descartada por não ter sido educada. Flusser surge mais atual que nunca, servindo como uma crítica dos códigos ou apontando outros caminhos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVIC, Marina. *Entrevista durante a exposição BACK to Simplicity*. Disponível em: <https://soundcloud.com/user9191787/marina-abramovic-translation>. Acesso em: 10 out. 2019.
- ABREU, Nicolle. *Tudo o que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum Curricular*. 2020. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/BNCC-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 01 out. 2020.
- ALMEIDA, Milton. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALVES, D. J. O ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios. In: SILVEIRA, R. J. Trentin; GOTO, Roberto (org.) *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, A.; LUVIZOTO, C. O Papel Atual da Filosofia no Brasil. *Revista Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 9, n. Especial, p. 933 - 940 jul - dez. 2012.
- BACK to Simplicity. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento566378/back-to-simplicity-2010-sao-paulo-sp>. Acesso em: 02 nov. 2019.
- BAIO, Cesar. *Máquinas de Imagem: arte, tecnologia e pós-virtualidade*. São Paulo: Annablume, 2015.
- BAITELLO, Junior Norval. *A era da iconofagia: reflexões sobre imagem, comunicação, mídia e cultura*, São Paulo: Paulus, 2014.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114 - 119
- BERMUDÉZ, Ana Carla. *Prova de filosofia foi a maior dificuldade do 1º dia de Enem, dizem professores*. 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/11/05/mais-conteudista-prova-de-filosofia-foi-a-maior-dificuldade-do-1-dia-de-enem-dizem-professores.htm>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- BERNARDO, Gustavo. *A dúvida de Flusser: filosofia e literatura*. São Paulo: Globo, 2002.
- BERNARDO, G; FINGER, A; GULDIN, R. As redes de Flusser. In: *Vilém Flusser uma introdução*. São Paulo: Annablume, 2008.
- BERNARDO, G; MENDES, R. *Vilém Flusser no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequeencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-freueencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-26500221>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASILIANO, A. *O Mundo "Vuca" e a gestão de riscos: estamos preparados?* 2015. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/o-mundo-vuca-e-gest%C3%A3o-de-riscos-estamos-preparados-antonio-brasiliiano>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CARVALHO, Rafaela. *85% das profissões que existirão em 2030 ainda não foram criadas*. Disponível: <https://www.projetodraft.com/85-das-profissoes-que-existirao-2030-ainda-nao-foram-criadas/> Acesso: 18 de maio 2020.

CEPAS, Felipe. Antropofagia para além da Metáfora: por uma filosofia da diferença (anotações de um professor de filosofia). *Revista Educação e Filosofia (UFU) Dossiê Diferenças e Educação*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 63, p. 1385 - 1396, Jan. 2017.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUARTE, Rodrigo. A plausibilidade da pós-história no sentido estético. *Revista Trans/Form/Ação*, Marília, v. 34, p. 155-180, 2011. Edição especial 2.

DUARTE, Rodrigo. *Cultura de massa no Brasil*. (2014). Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/pensar/2014/08/16/noticias-pensar,158407/cultura-de-massa-no-brasil.shtml>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FEITOSA, Charles. *Ciência & Letras - Explicando a Filosofia com Arte*. 2014. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7PEAQ48KKtI&t=151s>. Acesso em: 16 nov. 2018.

FEITOSA, Charles. O que é isto - filosofia pop? In: LINS, Daniel (org.). *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FEITOSA, Charles. Pensamento “Pop”. *Revista Filosofia*, São Paulo, Ano IV, n. 40, p. 6 -13, mês abreviado 2009.

FELINTO, E; SANTAELLA, L. *O explorador de abismos: Vilém Flusser e o pós-humanismo*. São Paulo: Paulus, 2012.

FELINTO, Erick. Pensamento Poético e Pensamento Calculado: o Dilema de Cibernética e Humanismo em Vilém Flusser. *Flusser Studies*, Svizzera, n. 15, p. 1- 12 Maio, 2013.

FERNANDES, Larissa. *Rap e jazz facilitam formação cultural e engajamento na escola*. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/rap-e-jazz-facilitam-formacao-cultural-e-engajamento-na-escola>. Acesso em: 02 mar. 20.

FLUSSER, Vilém. A arte: o belo e o gradável. In: LANINI, Gilson (org). *Artefilosofia: antologia de textos estéticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FLUSSER, Vilém. *A história do Diabo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2008.

FLUSSER, Vilém. *Comunicologia*: reflexões sobre o futuro. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta*: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta*: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

FLUSSER, Vilém. *Jogos*. Disponível em:
<http://www.cisc.org.br/portal/index.php/pt/biblioteca/viewdownload/15-flusser-vilem/46-jogos.html>. Acesso em: 10 nov. 2018. (Suplemento Literário, OESP, 1967)

FLUSSER, Vilém. *Pós-História*: vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: Annablume, 2011.

FLUSSER, Vilém. *Pós-História*: vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: Annablume, 2011.

FLUSSER, Vilém. *Ensino estético*. 1989. Disponível em:
<http://www.flusserbrasil.com/art472.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FLUSSER, Vilém. Da banalidade do mal. 1969. Disponível em:
<http://www.flusserbrasil.com/art312.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

FLUSSER, Vilém. O Mediterrâneo e a imagem. 1984. Disponível em
<http://www.flusserbrasil.com/art450.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

FLUSSER, Vilém. *A dúvida*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Sinergia; Ediouro, 2009.

FLUSSER, Vilém. Artifício, Artefato, Artimanha. In: *Arquivo Vilém Flusser São Paulo*. Curso realizado na 18º Bienal de São Paulo. 1985. Disponível em:
http://www.arquivovilemflussersp.com.br/vilemflusser/wp-content/uploads/2016/11/flusser-artif%23U00edcio-arteфato-artimanha_new.pdf. Acesso em: 30 set. 2018.

FLUSSER, Vilém. *Bodenlos*: uma autobiografia filosófica. São Paulo: Annablume, 2007.

FLUSSER, Vilém. *Como filosofar em sociedade de massa?* Disponível em:
<http://www.flusserbrasil.com/art211.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

FLUSSER, Vilém. *Comunicologia*: reflexões sobre o futuro. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FLUSSER, Vilém. *Gestos*. São Paulo: Annablume, 2014.

FLUSSER, Vilém. *Natural*: mente: vários acessos ao significado de natureza. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2011.

FLUSSER, Vilém. *O Mundo Codificado*: Por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

- FLUSSER, Vilém. *O Mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- FLUSSER, Vilém. *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2008.
- FLUSSER, Vilém. Para além das máquinas. In: KRAUSE, G. B (Org.). *Literatura e sistemas culturais*. Tradução de Gustavo Bernardo Krause. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- FLUSSER, Vilém. Para uma Escola do Futuro. *Revista FACOM*, Marseille, n. 15, p. 4 - 7 - 2º semestre de 2005.
- FOUCAULT, M. *Vigar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GALIMBERTI, Umberto. *Psique e Techene: O homem na idade da técnica*. Tradução de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2006.
- HORN, Geraldo Balduino. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento? In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Unimep, 1999.
- KINAST, Priscilla. *Quantos vídeos tem o Youtube?* Veja os incríveis números do Youtube. 2019. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/tecnologia/26607-os-incríveis-numeros-do-youtube-em-2019>. Acesso em: 05 set. 2019.
- KNELLER, F G. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: Ibrasa, 1999.
- KNELLER, George F. *Introdução à Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- LEBRUM, Gérard. Sobre a Tecnofobia. In: NOVAES, A. *A Crise da Razão*. São Paulo: Companha das Letras, 1996.
- MARINI, Eduardo. *A expansão da Cultura Maker nas escolas brasileiras (2015b)*. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/02/18/cultura-maker-escolas>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- MARINI, Eduardo. *Entenda o que é o Movimento Maker e como ele chegou à educação*. 2015. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/02/22/movimento-maker-educacao>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- ORTEGA Y GASSET, José. *A rebelião das massas*. Rio de Janeiro: Ibero-americano, 1962.

PAZETTO, Débora. Arte, Educação e Cultura: uma reflexão a partir de Nietzsche e Vilém Flusser. *Pensando – Revista de Filosofia*, Teresina, v. 6, n. 12, p. 110-123, dez.2015.

PINHO, Romana Isabel Brázio Valente. O ensino da Filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 757-771, jul./dez. 2014.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Escala, 2007.

PLATÃO. *Fedro ou da Beleza*. Lisboa: Guimarães Editora, 2000.

POE, Edgar Allan. O homem das multidões. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

REINALDO, Gabriela. Vilém Flusser: Humanismos para a sociedade das imagens. *IHU*, São Leopoldo, Ano XIX, n. 542, p. 50 - 52 set. 2019.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia na sala de aula*: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

ROSA, Mário. *A reputação na velocidade do pensamento*: imagem e ética na era digital. São Paulo: Geração Editorial, 2006.

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

SILVA, Leonardo Werner. *Internet foi criada em 1969 com o nome de "Arpanet" nos EUA*. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u34809.shtml>. Acesso em: 01 dez. 2018.

SILVA, R. B. *Para além do movimento maker*: um contraste de diferentes tendências em espaços de construção digital na educação. Orientador: Luiz Ernesto Merkle. 2017. f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – UFPR, Curitiba, 2017.

SILVEIRA, F. Flusser codificado. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, v. IX, n. 2., p. 135-138, maio/ago. 2007.

SILVEIRA, R. J. Trentin. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964. In: SILVEIRA, R. J. Trentin; GOTO, Roberto (org.) *A Filosofia e seu ensino*: caminhos e sentidos. São Paulo, Edições Loyola, 2009.

SOUZA, Cavalcante José. *Os Pré-socráticos*: fragmentos, doxografia e comentários. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

SUCUPIRA FILHO, Eduardo. *Introdução ao Pensamento Dialético*: o materialismo, da Grécia clássica à época contemporânea. São Paulo: Alfa-omega, 1984.

TIBURI, Márcia. A crítica da estética pura de Vilém Flusser. *Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas*, Ilhéus, v. 11, n. 19, p. 225-243, jan./jun. 2008.

TIBURI, Márcia. A filosofia e seus conteúdos desprezados: filosofia pop em questão. *Revista Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v. 10 n. 30, p. 95-123. jan.-abr. 2016.

TIBURI, Márcia. Máquina de mundo: uma análise do conceito de aparelho em Vilém Flusser. *CISC*, São Paulo, n. 11, p. 120 - 146, Mar. 2008.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Terapia de Atlas: Filosofia da educação no contemporâneo*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2020.

VIEGAS, Amanda. *Como o uso da tecnologia é previsto pela Base Nacional Curricular (BNCC)?* Disponível: <https://www.somospar.com.br/como-o-uso-da-tecnologia-e-previsto-pela-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 02 fev. 2020

WOHLGEMUTH, Júlio. *Vídeo Educativo: uma pedagogia audiovisual*. Brasília, Senac, 2005.