

III

CONGRESO LATINOAMERICANO DE
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EN CURRÍCULO

III CONGRESSO LATINOAMERICANO DE GRUPOS DE PESQUISA EM CURRÍCULO

25

NOV

26

2021

Web: congresolatinogic.com

Organizan:



UNIVERSIDAD DE CHILE



unesp



O FUTURO DA ESCOLA PELAS REFLEXÕES DE VILÉM FLUSSER

Autores:

Renda Vitorino, Artur José

Professor doutor do PPG em Educação da PUC-Campinas

De Simoni, Carlos

Discente da Faculdade de Educação PUC-Campinas

Resumo: Vilém Flusser buscou definir a escola a partir de uma reflexão sobre o futuro, no sentido de notar que ela é um espaço-tempo ou um tempo-espaço pela qual informações adquiridas são armazenadas, processadas e transmitidas. Nesse sentido, o regime de aceleração da modernidade, teorizado por Hartmut Rosa, aponta que esse fenômeno transforma nossa relação com o mundo, e que as formas institucionalizadas de produção, de comunicação e de avaliação dos conhecimentos estão sob pressão de uma dinâmica aceleratória, ocasionando direta ou indiretamente mudanças nas formas de comunicação que, por sua vez, geram transformações na forma de pensar. Essa aceleração social está nos pressionando a decifrar as tecnoimagens dentro dos espaços escolares. Este talvez seja o sentido basilar da escola contemporânea, a despeito dos desafios que esta instituição deverá enfrentar nas próximas décadas em decorrência dos diversos fenômenos ocasionados pela aceleração social.

Palavras-chave: Escola; Pós-História; Aceleração Social; Pensamento em Superfície; Redes

Abstract: Vilém Flusser sought to define the school based on a reflection on the future, in the sense that it is a space-time or a time-space through which acquired information is stored, processed and transmitted. In this sense, the

regime of acceleration of modernity, theorized by Hartmut Rosa, points out that this phenomenon transforms our relationship with the world, and that institutionalized forms of production, communication and evaluation of knowledge are under pressure from an accelerating dynamic, causing directly or indirectly changes in the forms of communication which, in turn, generate transformations in the way of thinking. This social acceleration is pressing us to decipher technoimages within school spaces. This is perhaps the basic meaning of contemporary school, despite the challenges that this institution will have to face in the coming decades as a result of the various phenomena caused by social acceleration.

Keywords: School; Post-History; Social Acceleration; Surface Thinking; networks

Introdução

Na virada do século XX para o século XXI, estava evidente que o projeto da Modernidade, melhor dizendo, que a formação social moderna não havia conseguido responder satisfatoriamente à questão "o que é uma vida boa?" E, ao mesmo tempo, tal formação social fazia com que as pessoas se sentissem como *hamsters* numa roda girada sempre mais velozmente.

Aos nossos olhos, escancarou-se uma realidade sob o signo da estabilização dinâmica, pela qual o mundo continua e aceleradamente nos opõe como uma lista de afazeres sempre mais longa, a qual somente se pode manejar sob o modo da agressão, da violência.

Para o contemporâneo sociólogo alemão Hartmut Rosa (2019), se tal processo de dinamização das disposições materiais, sociais e espirituais pudesse ser definido enquanto "núcleo da Modernidade" ou da modernização, se constataria o estabelecimento de um movimento sempre mais veloz. Desta forma, o significado decisivo do projeto da Modernidade é o fato de que a lógica interna da dinamização tornou-se uma compulsão estrutural.

Em outras palavras, as sociedades modernas - seguindo o argumento de H. Rosa (2019) - são distinguíveis pelo fato de só poderem estabilizar e reproduzir seus domínios e sua estrutura dinamicamente. Ou seja, elas ganham estabilidade no e pelo movimento. Para tanto, H. Rosa (2019) propõe a seguinte definição:

[...] uma sociedade é moderna quando apenas consegue se estabilizar dinamicamente, quando é sistematicamente disposta ao crescimento, ao adensamento de inovações e à aceleração, como meio de manter e reproduzir sua estrutura (ROSA, 2019, p. 11).

A tríade crescimento, aceleração e adensamento de inovações, deixa-se compreender enquanto dimensão temporal (aceleração), material-factual (crescimento) e social (adensamento de inovações) de um único processo de dinamização que, por sua vez, pode ser definido como aumento (*Steigerung*) quantitativo por unidade de tempo. Foi sobre este aumento quantitativo que Hartmut Rosa lançou as bases de sua Teoria da Aceleração Social.

Caso sigamos esse diagnóstico de Rosa (2019), em que o regime de aceleração da modernidade transforma nossa relação com o mundo, as formas institucionalizadas de produção, de comunicação e de avaliação dos conhecimentos também estão sob pressão de uma dinâmica aceleratória, ocasionando direta ou indiretamente mudanças nas formas de comunicação que, por sua vez, geram transformações na forma de pensar.

Nesta perspectiva, justifica-se estudar a forma como Vilém Flusser busca definir a escola a partir de uma reflexão sobre o futuro, no sentido de notar que ela é um espaço-tempo ou um tempo-espaço pela qual informações adquiridas são armazenadas, processadas e transmitidas. Assim, nota-se uma ubiquidade homem/escola e que pôs esse filósofo a conceituar o termo escola numa ordem pós-histórica.

Desse modo, este ensaio propõe, por meio da leitura interpretativa e crítica da bibliografia, definir conceitualmente o que é escola e a topologia da escola nas

reflexões de V. Flusser sobre o futuro. A hipótese, a ser testada, é que, mediante a força dos dispositivos temporais existentes na sociedade moderna, o problema fundamental para a sobrevivência da escola continua sendo sua capacidade de "criar tempo", para criar um tempo separado, um livre e "dar tempo".

Para realização dos estudos sobre os escritos de Flusser, foi considerado que o método (Lonergan, 2013) é um esquema normativo de operações recorrentes e inter-relacionadas que produzem resultados cumulativos e progressivos. Temos um método, portanto, quando temos operações distintas; quando cada uma delas se relaciona com as outras; quando o conjunto de relações forma um esquema; quando o esquema é descrito como a maneira correta de executar determinada tarefa; quando as operações que estão de acordo com o esquema podem ser repetidas indefinidamente; e quando os frutos dessa repetição não são repetidos, mas cumulativos e progressivos.

A partir dessa noção preliminar de método - como "um esquema normativo de operações recorrentes e inter-relacionadas que produzem resultados cumulativos"- apresentados por Lonergan (2013), nota-se, aqui, que método não é concebido como um conjunto de regras que produz resultados satisfatórios. Assim, os resultados só serão progressivos se houver uma sucessão constante de descobertas e, do mesmo modo, só serão cumulativos se houver uma síntese de cada inteligência nova com todas as inteligências válidas anteriormente.

Nesse sentido, o método interpretativo desenvolvido por Lonergan (2013, p. 171) permitiu a ele afirmar que "a interpretação possui uma finalidade própria e um modo específico de operar", pela qual um texto pode vir a ser interpretado (usando a terminologia "hermenêutica" para falar dos princípios da interpretação, e "exegese" para indicar a aplicação desses princípios a uma tarefa específica) por meio das seguintes operações exegéticas básicas: (1) compreender o texto; (2) julgar o quão correto é seu entendimento; e (3) afirmar o que é considerado seu entendimento correto.

A compreensão de um texto, por sua vez, possui quatro aspectos principais os quais redundam no ato de compreender, a saber: a) compreender o objeto ao qual o texto se refere; b) compreender as palavras que o texto emprega; c) compreender o autor que empregou tais palavras; e d) chegar a essa conclusão por meio de um processo de aprendizagem e, às vezes, até por meio de uma conversão. Ao mesmo tempo, julgar se o próprio entendimento do texto está correto levanta o problema do contexto, do círculo hermenêutico, da relatividade do conjunto dos dados relevantes, da possível pertinência de investigações mais remotas e das limitações a serem colocadas no escopo da própria interpretação. Afirmar o que é considerado o entendimento correto do texto levanta a questão da verdadeira tarefa do exegeta, das categorias que ele deve empregar e da linguagem que deve se valer.

Dividido em cinco seções de desenvolvimento, este ensaio pretende discorrer primeiramente sobre os escritos filosóficos de Vilém Flusser que versam sobre a Escola, a Pós-História, ou seja, a superação do pensamento em linha pelo de superfície, sua fenomenologia da Comunicação e o Inobjeto (ou *as informações atuais que penetram nossas circunstâncias*). Em seguida, a crise estrutural da escola será analisada a partir do conceito de Redes ou Paredes, estudado pela pesquisadora Paula Sibilia e por fim, a Aceleração Social, com ênfase no que Hartmut Rosa classificou de "Ausência de Resistência" dentro das esferas estruturais sociais.

Nas considerações finais, serão oferecidos os desdobramentos desta pesquisa, demonstrados a partir das leituras e discussões sobre os conceitos apresentados, expondo ao leitor, uma percepção objetiva daquilo que foi sendo percebido durante todo o percurso investigativo.

Nossa Escola

Vilém Flusser faz menção sobre a escola num seu texto intitulado "Nossa Escola", presente no seu livro *Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar* (2019), que permite uma maior compreensão de sua lógica de

reestruturação fundamental por meio da dimensão criativa do homem (arte e tecnologia), na busca de possibilidades que superem os modelos totalitários, capitaneados pelo que ele chama de "aparelhos", demasiadamente presentes em nossa sociedade contemporânea.

Para V. Flusser, a escola atual se configura como uma herança da sociedade pré industrial, em que escola era uma meta de vida, caracterizando-a paradoxalmente como um lugar de valorização da vida contemplativa e, ao mesmo tempo, um lugar de contemplação das idéias imutáveis, de teorias (2019, p. 153). Sua importância para a hierarquia vital pode ser descrita em três níveis: vida econômica (eterno retorno produção-consumo-produção / privada de ideias), vida política (ideia a ser realizada e realidade a ser idealizada / troca) e vida contemplativa (onde reina a filosofia / sabedoria pelas ideias). Neste sentido, Flusser (2019) afirma que:

A Revolução Industrial deformou a escola. Deturpou o significado original de "teoria". Deixou de ser contemplação de ideias imutáveis e passou a ser elaboração de ideias (modelos) sempre mais "adequadas" [...] a escola passou a ser lugar de um saber a serviço do poder, lugar de preparação para a vida ativa (FLUSSER, 2019, p. 154)

Para Flusser, isso explica a divisão da escola em nível primário (treinar o proletariado), secundária (treinar administradores) e superior (elite burguesa, responsável pelo progresso das obras) e aponta que este modelo de escola industrial, passa atualmente por uma crise, o que a torna supérflua, inoperante e antifuncional. O que urge, atualmente, é repensar não apenas o significado de "aprendizagem", mas sobretudo o significado de "teoria" (FLUSSER, 2019). Denota ainda que [...] "ela é supérflua porque as memórias artificiais aprendem melhor, pensam melhor, e esquecem melhor que as humanas" (2019, p. 156). Nesta perspectiva, os homens devem ser programados com outras finalidades, pois a estrutura da escola industrial não mais espelha a estrutura do saber pós-industrial (FLUSSER, 2019).

De fato, as argumentações de Vilém Flusser, pensadas e escritas há três décadas, denunciavam contradições gerais e específicas com relação às estruturas comunicológicas da escola. No passado, ela exigia do receptor da mensagem que se dirigisse rumo ao emissor da mensagem, pois “[...] no presente, as mensagens se dirigem rumo ao receptor, invadem seu espaço privado (Flusser, 2019, p. 157). Desse modo, relata que a escola é antifuncional porque funciona em sentido oposto a esse fluxo, cujo vetor, no seu devir, possui dois sentidos possíveis. De acordo com Flusser (2019):

A escola do futuro deverá necessariamente permitir abertura rumo a experiência imediata. [...] Das duas uma: ou a escola funcionará conforme acima esboçado [...] ou permitirá que os receptores das informações se retirem da escola para o seu espaço privado, e de lá publiquem informação efetivamente nova [...] e neste caso os aparelhos correm o perigo de serem apropriados pelos participantes da nova escola (FLUSSER, 2019, p. 158-159).

Por meio da *embriaguez criadora*, termo utilizado por Flusser para descrever a relação do homem com a arte e que também perpassa por questões filosóficas, aponta que [...] “tudo que o homem conhece, e faz, e vivência, pode virar beleza, se for informado pelo mergulho no privado [...] e o saber que o Bem é belo, é a suprema sabedoria” (2019, p. 159). Para Flusser (2019), [...] “a escola do futuro não poderá tapar tal abertura rumo à beleza em nenhuma das disciplinas por ela irradiadas” [...] (2019, pág. 159).

Discorre afirmando que se tal virada for executada, ela se manifestará pela reestruturação fundamental da escola. E para ele, tal mudança não é desejada (ou é pretendida) pelos aparelhos reprodutores de desigualdade (FLUSSER, 2019). Suas argumentações são apresentadas de forma objetiva:

De discursiva, passará ela a ser dialógica: não mais falará “sobre”, mas “com”. As “formas”, as estruturas subjacentes, deixarão de

ser "temas", e passarão a ser estratégias intersubjetivas. Os participantes da escola deixarão de ser "programados", e passarão a ser programadores dialógicos dos aparelhos [...] a sociedade totalitária virará "democracia" em sentido jamais imaginado anteriormente (Flusser, 2019, p. 161).

Perante tais afirmações, Flusser (2019) as desdobra em duas perguntas nucleares desse devir escolar: 1- Será uma escola na qual todos são reis, em vez de serem escravos? 2- Ou será que tal possibilidade se realizará por acaso, antes de os aparelhos terem nos robotizados em suas novas escolas? (2019, p. 161-162).

Pós-História e a Superação do Pensamento em Linha

A teoria filosófica de Vilém Flusser envolvendo os conceitos de Linha e Superfície, demonstra sem especulações epistemológicas e ontológicas, que o pensamento imagético está se tornando capaz de pensar conceitos em forma de modelos de superfície, pretendendo dessa maneira, substituir o pensamento reflexivo, se tornando o novo metapensamento dos conceitos, por meio de uma tendência voltada para a terceira dimensão.

De um passado onde as superfícies que rodeavam os homens eram raras (pinturas, tapetes, vitrais), onde um dos grandes problemas humanos era o de entender e representar o significado das linhas a partir da invenção da escrita alfabética na forma de processos históricos, até este momento, onde o "homem unidimensional" está desaparecendo, uma grande pergunta e alguns questionamentos surgem: O que significam essas superfícies? O que elas representam? São adequadas para o mundo? Será que elas representam o "mesmo" mundo que as linhas escritas? (FLUSSER, 2013).

O problema é descobrir que tipo de adequação existe entre as superfícies e o mundo, de um lado, e entre as superfícies e as linhas, de outro (2013, p. 103). Entretanto, [...] não se trata mais apenas do problema da adequação do pensamento à coisa, mas do pensamento expresso em superfície à coisa, de um lado, e do pensamento expresso em linhas, do outro (2013, p. 103-104).

Diante da complexidade e das diversas dificuldades que envolvem essas questões, V. Flusser sugere alguns caminhos como formas de superá-las, a fim de pensá-las de maneira mais concreta.

(I) ADEQUAÇÃO DO "PENSAMENTO-EM-SUPERFÍCIE" AO "PENSAMENTO EM-LINHA"

Trazendo objetividade ao entendimento desses conceitos, Vilém Flusser traça um paralelo entre a leitura de linhas escritas e a leitura de uma pintura. Para o autor, [...] ao lermos as linhas, seguimos uma estrutura que nos é imposta; quando lemos as pinturas, movemo-nos de certo modo livremente dentro da estrutura que nos foi proposta (2013, p. 104). Contudo, essa simples leitura linear que se apresenta como uma diferença entre essas duas formas, esclarece que [...] precisamos seguir o texto se quisermos captar sua mensagem, enquanto na pintura podemos aprender a mensagem primeiro e depois tentar decompô-la (2013, p. 105). Portanto, para Flusser (2013):

Essa é, então, a diferença entre a linha de uma só dimensão e a superfície de duas dimensões: uma almeja chegar a algum lugar e a outra já está lá, mas pode mostrar como lá chegou. A diferença é de tempo, e envolve o presente, o passado e o futuro. (FLUSSER, 2013, p. 105)

Essas questões estão diretamente ligadas ao tempo, podendo oscilar entre níveis simples e os complexos, de acordo com a mensagem que recebemos ao final de nossa leitura. Ao lermos as linhas escritas, estamos seguindo, "historicamente", pontos (conceitos), [...] um projeto que se dirige para a primeira dimensão, e é por isso que [...] não aprendemos ainda como ler filmes e programas de Tv em superfícies, pois [...] ainda os lemos como se fossem linhas escritas e falhamos na tentativa de captar a qualidade de superfície inerente a eles (2013, p. 108).

Faz-se necessário lembrar que V. Flusser discutiu essas relações conceituais há pelos menos quatro décadas, e que hoje é tecnicamente possível controlar e manipular seqüências das imagens e ainda sobrepor outras, o que de fato

reassignificou radicalmente a expressão "liberdade histórica", uma vez que na contemporaneidade já é possível olhar e atuar sobre a história de fora dela. Mas, para isso, segundo este autor, [...] em termos visuais, é preciso compreender que os filmes (ou as imagens em movimento) são superfícies, mas para os ouvidos eles são espaciais, [...] e o termo "audiovisual" oculta isso (2013, p. 109).

Sobre essa realidade Flusser (2013) salienta as perspectivas principais referentes aos conceitos de linha e superfície:

[...] até bem recentemente o pensamento oficial do Ocidente expressava-se muito mais por meio de linhas escritas do que por superfícies [...] as linhas escritas impõem ao pensamento uma estrutura específica na medida em que representam o mundo por meio dos significados de uma sequência de pontos. Isso implica um estar no mundo "histórico" para aqueles que escrevem e que lêem esses escritos. (FLUSSER, 2013, p. 110).

Neste outro trecho, Flusser (2013) busca distinguir fundamentalmente os dois conceitos, franqueando assim, o ponto de partida para o seu pensamento pós-histórico:

Paralelamente a esses escritos, sempre existiram superfícies que também representavam o mundo. Essas superfícies impõem uma estrutura muito diferente ao pensamento, [...] eles impõem uma estrutura radicalmente nova uma vez que representam o mundo por meio de imagens em movimentos, [...] pode-se dizer que esses novos canais incorporam as linhas escritas na tela, elevando o tempo histórico linear das linhas escritas ao nível da superfície. (FLUSSER, 2013, p. 110)

(B) ADEQUAÇÃO DO "PENSAMENTO EM SUPERFÍCIE" À "COISA"

Segundo Vilém Flusser (2013), a epistemologia ocidental é baseada na premissa cartesiana de que pensar significa seguir uma linha escrita e que isso significa de acordo com a escola, adequar o conceito à extensão (2013, p. 111). Para este autor, isso seria um problema pois no mundo atual não temos uma experiência imediata com as coisas, mas somos influenciados por elas, e como não temos experiência imediata com elas, a mídia torna-se para nós a própria coisa e em alguns casos, "saber" é aprender a ler a mídia, pois as coisas se tornam reais na medida em que determinam nossas vidas (FLUSSER, 2013).

Vivemos, falando de forma crua, em três reinos - o reino da experiência imediata (ou mundo dos fatos), o reino das imagens (o mundo da ficção) e o reino dos conceitos (também ligado à ficção) - (2013, p. 113). Estes reinos (conceituais e imagéticos) estão conectados a nós por meio de símbolos, que são coisas que têm sido convencionalmente designadas como representativas de outras, e que nos revelam o seu significado (FLUSSER, 2013). Dessa maneira, V. Flusser caracteriza a relação entre linha e superfície bem como seus símbolos e significados afirmando que [...] as linhas escritas relacionam seus símbolos a seus significados, ponto por ponto (elas, "concebem" os fatos que significam), e as superfícies os relacionam por meio de um contexto bidimensional (elas "imaginam" os fatos que significam) - (2013, p. 113).

Partindo dessas definições, Flusser (2013) demonstra então a diferença estrutural entre os dois reinos que permeiam nosso sistema comunicativo, revelando que [...] a ficção imaginativa relaciona-se com os fatos de uma modo subjetivo e inconsciente, e a ficção conceitual faz o mesmo de maneira objetiva e consciente. (2013, p. 114). Para tanto, descreveu as seguintes diferenças:

a) Códigos imagéticos relacionados aos "pensamentos em superfície" (como filmes) dependem de pontos de vista predeterminados: são subjetivos. São baseados em convenções que não precisam ser aprendidas conscientemente: elas são inconscientes (2013, p. 114).

b) Códigos conceituais relacionados aos "pensamentos em linha" (como alfabetos) independem de um ponto de vista predeterminado; são objetivos. São baseados em convenções que precisam ser aprendidas e aceitas conscientemente: são códigos conscientes (2013, p. 114).

Dessa maneira, temos a nossa disposição, segundo Flusser (2013), dois tipos de mídias: [...] a ficção linear (livros e publicações científicas) que pode fazer a interface entre nós e os fatos de maneira clara, objetiva, consciente, isto é, conceitual, apesar de ser relativamente restrito em sua mensagem (2013, p. 115); [...] e a ficção em superfície (filmes, imagens de TV e ilustrações) que pode fazer a mediação de maneira ambivalente, subjetiva, inconsciente, ou seja, imagética, mas é relativamente rico na sua mensagem (2013, p. 115). Diante desta perspectiva, Vilém Flusser (2013) afirma que [...] isso explica a divisão de nossa sociedade em uma cultura de massa (aqueles que participam quase exclusivamente da ficção em superfície) e uma cultura de elite (os que participam quase exclusivamente da ficção linear) - (2013, p. 116).

Para a elite, o problema é que quanto mais objetiva e clara se torna a ficção linear, mais pobre ela fica, uma vez que ameaça perder o contato com a realidade que pretende representar (o significado como um todo) (2013, p. 116). Para a cultura de massa, o problema é que quanto mais tecnicamente perfeitas vão se tornando as imagens, tanto mais ricas elas ficam e melhor se deixam substituir pelos fatos em sua origem como deveriam representar (2013, p. 116). E Flusser (2013) insiste:

Em outras palavras: o mundo da ficção linear, o mundo da elite, está demonstrando cada vez mais seu caráter fictício, meramente conceitual; e o mundo da ficção em superfície, o mundo das massas, está mascarando cada vez melhor seu caráter fictício. Não podemos mais passar do pensamento conceitual para o fato por falta de adequação, e também não podemos passar pelo pensamento imagético para o fato por falta de um critério que nos possibilite distinguir entre o fato e a imagem. Perdemos o senso

de “realidade” nas duas situações, e nos tornamos alienados. (FLUSSER, 2013, p. 116-117).

Essa alienação pode ser apenas o sintoma de uma crise passageira, uma tentativa de incorporação do pensamento linear ao pensamento em superfície, e que uma vez concretizado, o pensamento imagético pode se tornar objetivo, consciente, capaz de realizar a mediação entre nós e os fatos de maneira efetiva, pois no futuro, esse pensamento será a tradução do conceito em imagem e o pensamento conceitual, a tradução da imagem em conceito e nesse feedback, finalmente um modelo de pensamento irá se adequar aos fatos, resultando numa nova civilização (FLUSSER, 2013). Primeiramente haverá a imagem de alguma coisa. Depois, uma explicação dessa imagem. E, por fim, haverá uma imagem dessa explicação. Isso resultará no modelo de alguma coisa (uma coisa que por sua vez tenha sido originalmente um conceito) - (2013, p. 117-118).

(C) RUMO A UM FUTURO PÓS-HISTÓRICO

Flusser (2013), nos aponta que [...] se examinarmos a sociedade atual do ponto de vista histórico, ela parecerá inicialmente o resultado de um desenvolvimento do pensamento, que parte da imaginação em direção ao conceito (2013, p. 120). Para ele, esse ponto de vista histórico começa a ficar inadequado, pois [...] os meios imagéticos são obviamente desenvolvimentos do pensamento conceitual, nos dois sentidos: porque resultam da ciência - que é conceitual - e porque avançam ao longo de linhas discursivas, que também são conceituais (2013, p. 120).

Diante desta perspectiva histórica de que após o homem ter se assumido sujeito, se distanciado um pouco para poder pensar sobre si próprio e em seguida, criado um mundo de imagem que fizessem a mediação entre ele e o mundo dos fatos, Flusser sugere que o conceito de civilização contemporânea seja retificado, uma vez que ele não parece ser mais o resultado de um

desenvolvimento linear originado de uma imagem e sim, uma espiral que vai da imagem, passando pelo conceito, à imagem (FLUSSER, 2013).

A partir deste novo cenário, ao qual V. Flusser denominou de Pós-Histórico, [...] o homem está agora começando a aprender a lidar com esse seu mundo conceitual, ao recorrer novamente à sua capacidade imaginativa [...] ele começa a objetivar seus conceitos e, conseqüentemente, a libertar-se deles (2013, p. 121). Recapitulando seus argumentos na tentativa de fixar essa nova civilização, Flusser (2013) apresenta duas alternativas utópicas:

a) A primeira possibilidade é a de o pensamento imagético não ser bem-sucedido ao incorporar o pensamento conceitual. Isso conduzirá a uma despolitização generalizada, a uma desativação e alienação da espécie humana, à vitória da sociedade de consumo e ao totalitarismo da mídia de massa (2013, p. 124);

b) A segunda possibilidade é a de o pensamento imagético ser bem-sucedido ao incorporar o conceitual. Isso levará a novos tipos de comunicação, nos quais o homem assumirá conscientemente a posição formalística (2013, p. 125).

Na Pós-História, a partir do pensamento conceitual de Vilém Flusser, a ciência recorrerá a modelos imagéticos, a arte proporá novos modelos e os políticos elaborarão hierarquias manipuláveis de modelos de comportamentos, e um novo senso de realidade se pronunciará, dentro do clima existencial de uma nova religiosidade (FLUSSER, 2013).

Comunicação: Entre o Discurso e o Diálogo

Conceitualmente V. Flusser expressa suas ideias acerca da comunicação humana e sobre a teoria que oferece retaguarda a esse campo específico, entendendo-a como um fenômeno de caráter não natural que se manifesta sob a perspectiva da interpretação. É por isso que todos estamos engajados na comunicação, pois esse propósito é alcançado a partir de símbolos ordenados, no qual se representam as informações adquiridas.

A comunicação humana é um processo artificial. Baseia-se em artifícios, descobertas, ferramentas e instrumentos, a saber, em símbolos organizados em código (FLUSSER, 2013, p. 89). Essa forma artificial de expressão é amplamente influenciada pela cultura, uma espécie de segunda natureza, que nos livra da nossa primeira, sem significado e sentido, e que [...] tece o véu do mundo codificado, o véu da arte, da ciência, da filosofia e da religião, ao redor de nós [...] (2013, pág. 91).

A teoria da comunicação, aplicada a civilização ocidental, ocupa-se com o tecido artificial do deixar-se esquecer da solidão, onde pode-se humanizar tudo ou naturalizar tudo, cuja problemática se encontra fenomenologicamente, entre explicar a comunicação humana ou interpretá-la como um fenômeno da liberdade (FLUSSER, 2013). Segundo seus escritos:

O importante é afirmar que não há uma contradição entre a abordagem interpretativa e a abordagem explicativa da comunicação, entre a teoria da comunicação e a informática. Um fenômeno não é uma "coisa em si", mas algo que se manifesta numa observação, e por isso há pouco sentido em se falar da "mesma coisa" nos dois modos de observação. (FLUSSER, 2013, p. 95-96)

Dessa maneira, criam-se paralelos entre a forma de comunicação dialógica e discursiva, revelando-nos duas questões imediatas: (a) nenhuma das duas formas de comunicação pode existir sem a outra; (b) a diferença entre as duas formas é uma questão de "distância" da observação (2013, pág. 97). Nos pensamentos de Flusser (2013):

Para que surja um diálogo, precisam estar disponíveis as informações que foram colhidas graças à recepção de discursos anteriores. E, para que um discurso aconteça, o emissor tem que

dispor de informações que tenham sido produzidas no diálogo anterior. (FLUSSER, 2013, p. 97)

Por meio de uma conceituação mais ampla, V. Flusser afirma que [...] a diferença entre discurso e diálogo e o conceito de equilíbrio entre ambos permitem perspectivas históricas específicas, e que a comunicação só pode assim alcançar seu objetivo, quando existe esse equilíbrio (2013, pág. 98). Dessa maneira, refinando um pouco a questão entre discurso e diálogo, pode-se portanto classificar as diversas formas de comunicação pelo menos "semanticamente" (fática, normativa e estética) ou "sintaticamente", adequados para preparar o campo para futuras análises "semânticas" (FLUSSER, 2013).

O Fenômeno das Redes e dos Inobjetos

Fenomenologicamente, os tecidos comunicativos enfrentam uma crise na contemporaneidade já algum tempo, crise essa ligada a tendência dos discursos sobre os diálogos. Apesar da sua equipotência, discursos não produzem conhecimentos novos, mas sim, armazenam e difundem conhecimentos já existentes. Nessa espécie de jogo descrito por V. Flusser, onde numa perspectiva se almeja a objetividade (discurso) enquanto na outra, a meta seria a intersubjetividade (diálogo), as denominadas "redes" surgem como mediadoras, permitindo interações e produção de conhecimento novo na Pós-História narrada filosoficamente por Flusser.

Essa superação da comunicação analógica pela digital (em redes por meio de dispositivos eletrônicos e digitais, ou melhor, pelo pensamento em superfície), imprime em nosso tempo um novo modo de vida a partir desses artefatos culturais. Segundo descreve Paula Sibilia (2012), na escola em especial, essa conexão oferecida pelas redes parece emergir contra o confinamento que outrora transformava seus habitantes em corpos "dóceis e úteis" pois [...] isso deixou de ser fundamental - e nem sequer seria eficaz - para convertê-los em subjetividades compatíveis com os ritmos do mundo atual (2012, p. 176). Ainda nas palavras de Sibilia (2012):

[...] a velha ideia de compartilhar códigos e respeitar leis universais que sustentem a possibilidade de transmitir conhecimentos de cima para baixo - tão cara ao dispositivo pedagógico moderno - deixou de ser um mito para se converter num anacronismo. E nesse desmascaramento talvez resida a chave para compreendermos muitos equívocos e mal-entendidos que ocorrem nas escolas. (SIBILIA, 2012, p. 177)

Enquanto seu público vive difundido com dispositivos eletrônicos, a escola (entre seus muros e paredes) [...] continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso talvez explique porque eu os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria (2012, p. 181). A partir deste nível, a discussão se torna complexa e fundamental uma vez que nosso cotidiano é dominado cada vez mais por tecnoimagens que permitem conexões por meio das mensagens por elas irradiadas. Neste sentido, Sibilía (2012) questiona por exemplo, [...] até que ponto a tecnologia se integrará a um projeto pedagógico realmente inovador, capaz de concentrar de novo a atenção do conjunto de alunos na aprendizagem - a qual, pelo visto, continuará a ocorrer prioritariamente entre as paredes da sala da aula (2012, p. 184-185). Todavia, para Paula Sibilía (2012), essas conexões precisam ser seriamente pensadas, uma vez que dissolvem o espaço-tempo pautado pelo confinamento:

A simples disponibilidade de alternativas interativas ou a possibilidade de intervir no desenvolvimento das narrativas como um "usuário ativo", por exemplo, não garantem a qualidade dos resultados nem sua transformação em diálogo, experiência ou pensamento: isso dependerá das operações que cada um realize, e, para consegui-lo, será preciso estar preparado. (SIBILIA, 2012, p. 186)

Nesse sentido, a conexão passaria a ser construída na pura velocidade dissolvente dos fluxos informativos, e por mais paradoxal que isso possa parecer, [...] é por esse motivo que, às vezes, os jovens continuam a assistir aulas [...] haveria nesse gesto outros motivos, como o mero fato de “estarem juntos” compartilhando essa coesão mínima [...] (2012. p. 187). Para P. Sibilia, [...] quando o tempo e o espaço se tornam caóticos, é preciso desenvolver estratégias ativas para intervir nessa desordem em busca de coesão e pensamento: um trabalho permanente para evitar que tudo se dissolva [...] (2012, p. 188).

Sobre essa realidade das conexões, Vilém Flusser (2019) sustenta que o mundo está deixando de ser “situação” ou “evento”, e está passando a ser “campo”, baseado num contexto de *relações*, e não de objetos ou de processos, como acontecia antigamente (FLUSSER, 2019). Para o autor, [...] a sociedade vai sendo vivenciada e captada sempre mais claramente como aquela *rede de relações* devido à qual não apenas somos o que somos, mas devido à qual somos *tout court*. (2019, p. 163).

Para V. Flusser, a irrupção dos inobjetos a partir do deslocamento dos objetos para o horizonte do interesse, não possui paralelo na humanidade. “Informações” é o nome de tais objetos, argumenta Flusser (1991, p. 32). Dessa maneira:

O novo homem, tal como está surgindo em nosso entorno e em nosso próprio íntimo, será ser sem mãos, ser de mãos atrofiadas. Não manipulará objetos. Não “trabalhará”, não terá “praxis”. O que restará das mãos serão as pontas dos dedos. Com elas o novo homem movimentará teclas. A fim de compor, decompor e recompor símbolos em sistemas informativos. (FLUSSER, 1991, p. 33)

“O que acontecerá se o fluxo informativo também invadir o interior dos colégios?” pergunta Sibilia (2012). A incômoda pergunta é parcialmente

replicada pela autora sob a argumentação de que [...] talvez os usos escolares do tempo e do espaço - herdados de modo quase intacto do velho dispositivo pedagógico - devam também ser repensados e reformulados de uma forma radical [...] (2012, p. 192), de forma que para Vilém Flusser (1991) [...] o novo homem não será ator: não haverá mais nem ato, nem ação, nem atividade. Será jogador: haverá estratégia, projeto, programa. Em vez de agir, o novo homem decidirá. "Homo ludens" não mais "homo faber" (1991, p. 33). Sibilia ainda afirma que:

Se o saber ou o conhecimento que se transmitia segundo as regras escolares tradicionais podia ser excessivamente sólido e consistente, além de categórico e taxativo demais em sua ambição de representar a verdade, a informação sofre de volatilidade e fragmentação. De algum modo, as aulas informatizadas terão que enfrentar essas condições e fazê-las funcionarem a seu favor (SIBILIA, 2012, p. 197)

De toda forma, a crise da escola entendida como um fenômeno contemporâneo carrega consigo inúmeras questões a serem verificadas. Também pesa sobre si, o fato de ser um dispositivo (ou tecnologia) de época, criada para determinados fins, que carregam valores e crenças e que inspiram sujeitos a se relacionarem com os outros e com o mundo. Um mundo robotizado, povoado por *funcionários* à propósitos da técnica (talvez), ou um mundo permitido *ao acaso da democratização espaço e tempo* (FLUSSER, 2019).

Aceleração Social e a Ausência de Resistência

Retomando um dos conceitos fundantes desta pesquisa por meio dos estudos de Hartmut Rosa (2019) sobre os impactos dos fenômenos aceleratórios atuantes nos processos materiais de nosso tempo, segundo o autor, produziu-se, social e economicamente, um nível avançado de transmissão de informações em tempo real, causando uma sensação qualitativa

de revolução da velocidade, [...] cujo corolário não pode mais ser simbolizado pelo sôfrego “girar trepidante das engrenagens” mas, antes, pela *World Wide Web* e por palavras-chave com “gratificação instantânea” e “entrega instantânea” (2019, p. 430). Rosa (2019) aponta que:

A virtualização e digitalização de processos até então materiais (como o desenvolvimento de um modelo) e a integração de meios digitais de informação a meios “analógicos”, isto é, cadeias de processos materiais, levam à aceleração da produção, da circulação e do consumo, num só tempo (ROSA, 2019, p. 430)

Ainda segundo o autor, somente por meio de uma perspectiva temporal-analítica é que os elementos dessas condições apontadas, poderiam fundamentar essa “nova era” demasiadamente acelerada. Dessa forma [...] o que há de novo não é a troca ou o movimento de informações, dinheiro, mercadorias ou pessoas [...] e até de doenças através de longas distâncias, mas sim a velocidade e a ausência de resistência com que tais processos podem ocorrer hoje (2019, p. 433). A virtualização da vida, possibilitada pela tecnologia da portabilidade, conduzida pela esteira da globalização, possibilitou que diversas transações fossem (e sejam) realizadas em tempo real, o que ocasionou uma recente transformação espaçotemporal, gerando com isso uma [...] definição como novo estado social e, curiosamente, até mesmo em sua concepção como *projeto político* (2019, p. 435).

Para H. Rosa (2019) essa forma de contração pela aceleração [...] é uma característica constitutiva da própria Modernidade e, como tal, não representa nada essencialmente novo (2019, p. 437). A argumentação de Rosa (2019) revela ainda que essa aceleração acontece em surtos históricos e guia-se:

[...] em decorrência da introdução de novas tecnologias de transporte e comunicação, conduzem a uma transformação gradual do regime espaçotemporal, ou seja, a uma transformada

relação com o espaço, com as coisas e com o próximo, assim como a uma relação autotransformadora do sujeito gerando, conseqüentemente, uma transformação do mundo objetivo, subjetivo e social (ROSA, 2019, p. 437-438)

Com isso, *flows streams* contínuos (ou, correntes de fluxos) vão alcançando a hegemonia cultural, dominando os discursos da globalização e da Pós-Modernidade, o que de certa forma fomenta grande parte dos comportamentos sociais de nosso tempo. Nesse sentido, Harmut Rosa (2019) afirma ser possível justificar esse diagnóstico por meio do que ele chama de fragmentação [...] de tal maneira que a linearidade e a sequencialidade da percepção e da elaboração, individual e social, de problemas e transformações, são rompidas, e a pretensão de integração é abandonada (2019, p. 447).

Objetivamente, processos que outrora eram casuais passaram a se tornar previsíveis. A dinamização do eu na era moderna representa um ponto paradigmático, uma vez que por um lado se fundamenta a ordem institucional do Estado Social - no sistema de educação, de seguridade social, de previdência etc., e por outro, guia e estabelece um esquema de identidades em três etapas profissionais respectivas (formação, profissão, aposentadoria) e em estruturação familiar da vida (infância na família de origem, família própria com filhos, velhice após os filhos deixarem a casa dos pais) como forma de um esquema de orientação biográfico (ROSA, 2019).

Daí a questão para H. Rosa de que [...] a identidade, nesse sentido temporalizada, está estritamente ligada a uma conduta de vida que pressupõe a confiabilidade de sequências temporais de conteúdo previsível, tal como em modelos de formação educacional e de carreira [...] substituindo a forma de vida da sociedade pré-moderna (2019, p. 461). De acordo com Rosa (2019):

A sensação de ser levado pelo não controlado e incontrolável do arrastar de um mar de opções e contingências parece assim, uma consequência inevitável da crescente impossibilidade de se

planejar a própria vida a longo prazo e desenvolver vinculantes perspectivas futuras. Nisso reflete não apenas o abandono da pretensão de configuração ativa da própria vida, mas ainda o fato de que ganhos de autonomia não necessariamente são gerados onde contingências se colocam - muito pelo contrário (ROSA, 2019, p. 491).

Dessa maneira, pelos escritos de Rosa (2019) a forma de "deixar-se levar" característica da identidade situacional pós-modernidade não deve ser confundida sob hipótese alguma com um estilo de vida passível, uma vez que esta renuncia a compromissos com "objetivos de vida" de longo prazo. Para o autor, [...] é nesse sentido que a temporalização do tempo implica a destemporalização da vida, tendencialmente assinalando com isso, um retorno à forma de vida situacional-estática da pré-modernidade, muito embora os acasos e imprevistos da vida sejam de outra natureza [...] (2019, p. 496).

Considerações Finais

Ao se interrogar sobre o futuro da escola, buscando definir conceitualmente seu papel e sua topologia por meio das reflexões de Vilém Flusser, tendo como instância os dispositivos temporais existentes na sociedade moderna descritos por Hartmut Rosa, esta pesquisa não poderia prever que se depararia com o atual cenário caótico pelo qual o mundo atravessa, em virtude da pandemia do SARS CoV-2. Essa mesma sociedade, nos exprime, em tempo real, um panorama de que não consente espaços para nossa hipótese sobre a capacidade da escola de "criar tempo", para criar um tempo separado, um livre a "dar um tempo". Aliás, não só para as questões ligadas à educação. O que se discute no atual momento é a sobrevivência humana, algo que essa mesma sociedade moderna condicionou principalmente a questões políticas e econômicas.

Não obstante, estudos com relação ao papel da escola pós pandemia vem sendo publicados, evidenciando cada vez mais o caráter entrópico das relações

educacionais na hipermodernidade. O movimento de compressão do presente, investigado pela lógica da aceleração por meio de um crescimento ressonante, nos denuncia que as questões espaço temporais se tornarão centrais, pois não podemos modificar o tempo. Nesse sentido, o que se evidencia sobre o futuro da escola são os estímulos que estão em jogo e os modos de se relacionar com nós mesmos, com os outros e com o mundo pós pandemia. A aceleração digital ocorrida estruturalmente dentro das escolas, demandada pelos desdobramentos da pandemia no Brasil, de certa forma cristaliza o conceito de pensamento em superfície discutido por Vilém Flusser, uma vez que factualmente foi necessário se valer do artifício das tecnoimagens para que milhões de crianças, adolescentes e jovens pudessem continuar aprendendo.

Ao que tudo indica, os pensamentos humanos estão se tornando cada vez menos compatíveis com as tecnologias analógicas, e isso, para Flusser, é o ponto de partida do seu conceito de Pós-História, ou seja, da superação do pensamento em linha (escrita) pelos chamados modelos de superfície ou imagens técnicas. A imposição histórica desses códigos no âmbito social, entendido como um processo que parte da Pré-história (imagens), passa pela História (escrita) e alcança a Pós-História (tecnoimagens), se apresenta na Modernidade de forma avassaladora com nunca dantes, a partir da invenção da fotografia no início do século XIX.

Portanto, segundo o que este ensaio conseguiu verificar até o presente momento, a Pós-História de certa forma se apresenta comunicologicamente por meio de designs específicos, ganha forma e se compatibiliza com as características da aceleração social apresentada por Hartmut Rosa, uma vez entendida como um avanço tecnológico que possibilita economia de tempo. Entretanto, caberia a partir desta premissa, verificar e trazer à tona se a hipótese de Flusser, sobre a humanidade se tornar funcionária desses dispositivos, não está intimamente ligada com as questões de eficiência e sucesso presentes na sociedade, em especial nos espaços escolares.

A Pós-História vinha implodindo silenciosamente as paredes das salas de aula há pelo menos duas décadas, por meio das tecnologias e da estabilização

dinâmica representada pela ausência de resistência, característica da aceleração no mundo globalizado. Em decorrência disto, a topologia da escola do século XXI vem sendo radicalmente modificada e seu corpo docente demonstra uma impotência diante dos fatos. Os alunos dessa escola há tempos perceberam as mudanças. Neste espaço de superfícies não são somente sujeitos, são também perfis. O primeiro sente, o segundo busca performar.

Se esse dispositivo tecnológico do seu tempo, a escola, é um reflexo de sua sociedade, redefini-las por meio da arte e do diálogo (em redes), eis o caminho sugerido por Vilém Flusser há quatro décadas. Contudo, há que se verificar, segundo o próprio Flusser, que as imagens por si só não resolvem os problemas da humanidade, pois, dialeticamente, podem ao mesmo tempo orientar e desorientar os seres humanos.

Decifrar as tecnoimagens dentro dos espaços escolares. Este talvez seja o sentido basilar da escola contemporânea, para que dessa forma, se continue contemplando perenemente a possibilidade da busca por criar e dar tempo, a despeito dos desafios que esta instituição deverá enfrentar nas próximas décadas em decorrência dos fenômenos ocasionados pela aceleração social.

Referências bibliográficas

FLUSSER, Vilém. O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação. Trad. Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar. I. ed. São Paulo: É Realizações, 2019.

_____. Do inobjeto. ARS (São Paulo), [S. l.], v. 4, n. 8, p. 30-35, 2006. DOI: 10.1590/S1678-53202006000200003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/2970>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LONERGAN, Bernard. Método em Teologia. São Paulo: É Realizações, 2013 [1971].

ROSA, Hartmut. Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. Trad. Rafael H. Silveira; rev. tec. e trad. do prefácio à ed. bras. João Lucas Tziminadis. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012