



REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA E A APROPRIAÇÃO CRÍTICA DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

Vladimir Lacerda Santafé¹
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Diego Felipe Souza Queiroz²
SEEDUC-RJ

RESUMO: O objetivo inicial deste artigo é discutir a importância do Ensino de Filosofia na educação básica, destacando o papel crucial da disciplina para o desenvolvimento do pensamento crítico e consecutivamente para a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Trata-se de uma tarefa essencial para questionar os discursos e iniciativas que visam secundarizar ou expurgar o ensino de Filosofia nas escolas. A partir daí, pretendemos investigar possibilidades para que o Ensino de Filosofia se faça presente de maneira satisfatória no processo de educação formal, inevitavelmente marcadas pelo desenvolvimento das novas que veem reconfigurando a sociedade como um todo. Para delimitar as potencialidades de imagem tanto para o seu uso nas aulas de filosofia quanto para o seu *uso geral* no intuito de demarcar seu posicionamento político para além das imagens correntes produzidas pelo maquinário do capital, pretendemos delinear o conceito de discurso indireto livre presente em “Cinema 1 – Imagem-movimento”, de Gilles Deleuze, relacionando-o aos *pobres* e sua relação com o biopoder no cinema de Pasolini e Glauber Rocha³, no que tange ao desenvolvimento de um discurso que “mostra-se como arma”, política e estética, no quadro de disputas pelo sentido em sua reapropriação pela base, seja ela material ou *virtual*, no cenário atual.

Palavras-chave: ensino de filosofia, estética, tecnologias, política

ABSTRACT: The initial objective of this article is to discuss the importance of Philosophy Teaching in basic education, highlighting the crucial role of the discipline in the development of

¹ Graduado em Filosofia pela UERJ, mestre e doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ e Pós-doutorando em Filosofia pela UERJ. Docente da FFP-UERJ, vladimirsantafe@gmail.com.

² Graduado em Filosofia pela UERJ. mestre em Ensino de Filosofia pelo CEFET-RJ. Professor de Filosofia pela Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), RJ enxame22@gmail.com.

³ O que nos interessa é a potência dos pobres articulada ao discurso indireto livre enquanto “essência” do cinema, de Pier Paolo Pasolini trabalharemos, respectivamente: “Pocilga” e de Glauber Rocha: “Terra em Transe”.

critical thinking and consequently in the active participation of individuals in society. This is an essential task to question the discourses and initiatives that aim to make Philosophy teaching secondary or expunge it in schools. From there, we intend to investigate possibilities for Philosophy Teaching to be present in a satisfactory way in the formal education process, inevitably marked by the development of new trends that are reshaping society as a whole. In order to delimit the potential of images both for their use in philosophy classes and for their general use in order to demarcate their political positioning beyond the current images produced by the machinery of capital, we intend to outline the concept of free indirect discourse present in “Cinema 1 – Image-movement”, by Gilles Deleuze, relating it to the poor and its relationship with biopower in the cinema of Pasolini and Glauber Rocha¹, with regard to the development of a discourse that “shows itself as a weapon”, political and aesthetic, in the context of disputes over meaning in its reappropriation by the base, be it material or virtual, in the current scenario.

Keywords: teaching philosophy, aesthetics, technologies, politics

Introdução

Para iniciar esta reflexão, podemos recorrer aos argumentos e elementos elencados pelo crescente movimento de contraposição à Reforma Curricular do Ensino Médio. Com a concretização da Reforma nos estados brasileiros por meio de publicações de novas matrizes curriculares para as escolas, a partir do início do ano letivo de 2022, a preocupação com as mudanças educacionais que estão sendo impostas pelo governo se ampliou. O debate que se encontrava restrito a estudiosos especialistas em currículos e a alguns grupos que conseguiram prever os danos da reforma para a educação do país, se alargou. Cada vez mais, fortes críticas à Reforma do Ensino Médio são colocadas pelos movimentos sociais ligados a educação: associações e sindicatos docentes, entidades estudantis e etc. Podemos destacar como exemplo desta contraposição a “CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO” de 8 de junho de 2022, assinada por mais de 250 associações, sindicatos, fóruns e grupos ligados a educação. A Carta aponta que a Reforma se propõe a

interdição do acesso qualificado ao conhecimento científico, à arte, ao pensamento crítico e reflexivo para a imensa maioria dos jovens que estudam nas escolas públicas, e que respondem por mais de 80% das matrículas do Ensino Médio no país; (...) Segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação. (ANPED, 2022)

O texto da carta explicita como a Reforma do Ensino Médio amplia desigualdades educacionais. A diversificação curricular por meio de itinerários formativos, tal como colocada pela Reforma, permite que governos e donos de escolas privadas esvaziem e empobrecem a formação nas escolas. Pode eles enxugar ao mínimo a oferta de disciplinas de acordo com seus interesses, permitindo uma formação bastante deficitária. Como vimos no capítulo anterior, o texto da reforma permite inclusive que se furtem de oferecer Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia enquanto disciplina. Isso, na prática, consiste no direito de deixar de ensinar tais conhecimentos em suas especificidades. Para uma educação voltada às massas, guiada por uma lógica economicista, enxugar a oferta de disciplinas pode representar uma importante forma de corte de custos. Em contraste, as escolas voltadas a formação da elite podem continuar oferecendo currículos amplos e ricos, que mantenham e aumentem o espaço do ensino das disciplinas tradicionais, ao mesmo tempo que agregam o oferecimento de novas disciplinas como “chamariz” para aumentar as suas matrículas.

Podemos pensar esta ampliação das desigualdades educacionais como a radicalização do dualismo escolar presente na educação brasileira. O conceito de dualismo escolar foi desenvolvido para desmistificar a ideia liberal de escola como uma instituição equalizadora, que atua para atenuar e desconstruir as desigualdades sociais. Aponta que em uma sociedade de classes a formação escolar necessariamente não pode ter um papel uno. Ela deve espelhar a divisão social, fornecendo um tipo de educação para os trabalhadores pobres e outro para a elite capitalista.

Para Establet e Baudelot, se vivemos em uma sociedade dividida em classes, não é possível haver uma “escola única”. Existem na verdade duas escolas radicalmente diferentes quanto ao número de anos de escolaridade, aos itinerários, aos fins da educação (...) que correspondem à divisão da sociedade em burguesia e proletariado (...) a escola tem função de reproduzir as divisões sociais já existentes. (ARRUDA e ARANHA, 2006, p.255)

Com o advento da ditadura militar em 1964, ideias tecnicistas começam a orientar a educação brasileira. Esta tendência de educação se fundamentou nas ideias colocadas pelos economistas da Escola de Chicago através da teoria de capital humano que apontava que as escolas deveriam ser pensadas como empresas voltadas instruir.

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa

linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. (ARANHA, 2006, p.315).

Esta concepção educacional secundariza o ensino de humanidades em prol da ideia de uma formação técnica voltada aos interesses imediatos do mercado de trabalho. Possibilitou a diminuição de espaço e expurgo de disciplinas consideradas desimportantes ou de caráter subversivo, tentando emplacar no ensino secundário um foco no ensino profissionalizante.

Com a redemocratização muitos educadores esperavam poder finalmente garantir reformas educacionais para questionar o dualismo escolar, apontando não só para a intensificação do processo de escolarização, mas também para a diminuição das desigualdades presentes na educação brasileira, que sempre contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais do país.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas, portanto, pela disputa entre dois projetos: o primeiro, o processo de alargamento da democracia e um aumento da participação social nas decisões das políticas públicas; o segundo, intensificado pela eleição de Collor, representava a implantação de um projeto neoliberal para o Estado, reduzindo sua intervenção em relação às políticas sociais e à regulação do mercado. (PEREIRA; MELLO; SANTOS, 2020, p.275).

O resultado deste embate foi a consolidação do neoliberalismo no país através de privatizações de empresas estatais, flexibilização do trabalho e desregulamentação da economia. E também a penetração e hegemonia dos valores economicistas e mercantis na gestão pública, incluindo as políticas educacionais. A partir de então, esforços dos mais diferentes governos sempre procuraram adequar as políticas públicas de educação às orientações de organismos internacionais voltados a nortear a educação pela lógica do mundo globalizado, conforme a divisão entre centro e periferia do capital. Contemplando os interesses dos setores empresariais que hegemonizaram os debates sobre os projetos de educação para o país.

A atual Reforma do Ensino Médio radicaliza diversos traços advindos da educação tecnicista, que nunca desapareceram por completo do cenário educacional brasileiro. Estes se perpetuaram até aqui, pois para a política neoliberal que fundamenta as políticas públicas no Brasil, o foco da formação educacional não pode ser outro senão a preparação de mão de obra para os interesses imediatos do mercado. A Reforma iniciada em 2016

pautada por “habilidades e competências”, ou seja, por uma teoria pedagógica específica, a **pedagogia das competências**, ela acaba tendo esse contorno tecnicista. Claro que agora se trata de um novo tecnicismo, e estamos falando em **neotecnicismo** porque é um tecnicismo da época da **desindustrialização** e do **inchaço do setor de serviços**, diferente das décadas de 1970 e 1980, período do desenvolvimentismo no **Brasil**. Mesmo assim, é um discurso tecnicista no sentido de que defende a tese segundo a qual a educação é meramente um insumo econômico e que os processos educativos e arranjos curriculares devem estar e ser desenhados a serviço do mercado de trabalho e das práticas laborais do mercado de trabalho capitalista. (PELISSARI, 2022).

A reforma vai estabelecendo um cenário de aprofundamento das desigualdades de formação. Os filhos dos trabalhadores receberão uma educação precária, limitada ao que é apontado como o mínimo a ser oferecido pelas redes públicas mantidas pelos estados em sintonia com os interesses imediatos do mercado. Enquanto isso nos colégios abastados será oferecida uma educação bem mais enriquecida, que não se limitará a preparação para o mercado.

Um desfecho comum à educação tecnicista implantada nos anos 70 pela ditadura militar, e o projeto neotecnicista apresentado pela nova reforma do ensino médio, é o “ataque ao Ensino de Filosofia”. Mais uma vez, o ensino de Filosofia é desobrigado pela legislação, e vai sendo colocado de lado ao passo que o currículo vai sendo “superpovoado” por disciplinas inventadas afinadas a ideologia neoliberal. Se antes o Ensino de Filosofia fora eclipsado pela disciplina Moral e Cívica, hoje o mesmo acontece com o componente curricular obrigatório Projeto de Vida. Ao mesmo tempo que a carga horária de Filosofia é drasticamente reduzida, Projeto de Vida aparece nas matrizes curriculares com farta carga horária.

Segundo Lidia Maria Rodrigo a Filosofia quando inserida na escola pode contribuir com a tarefa de

propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de um pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que estejam aptos a exercer o pensamento na perspectiva de uma cidadania democrática (...) sempre nos limites de sua competência, para qualificar positivamente a participação na vida democrática na medida em que pode (...) desenvolver o espírito crítico, a capacidade de argumentação no debate de ideias. (RODRIGO, 2009, p.21)

e

a aquisição de noções introdutórias de filosofia, aliada a certas habilidades intelectuais, oferece ao estudante condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades, amadurecendo certas concepções, valores, decisões, bem como emitir juízos mais bem fundamentados sobre dilemas com que vier a se defrontar (idem, p.24)

Se opondo a concepção neotecnicista de educação que aponta para a ideia de obsolescência do Ensino de Filosofia nos tempos atuais, argumentando que as mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo tornaram o ensino de muitas das disciplinas tradicionais desimportante.

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: um *Pharmakon* contemporâneo

Vivemos hoje em um mundo altamente impactado pelo desenvolvimento de novas tecnologias, pensadores como Antonio Negri apontam que mudanças nas relações de produção edificaram uma nova realidade econômica, política e social. E que o capitalismo se encontra em uma nova fase, a pós-industrial,

entramos na idade do capitalismo cognitivo. (...) Fala-se propriamente de uma terceira transição capitalista, depois da saída da manufatura e do desenvolvimento da grande indústria. Nesta época cognitiva, a produção do valor depende sempre mais de uma atividade intelectual criadora que não só se situa além de qualquer valorização ligada à raridade, como se situa além da acumulação de massa da fábrica etc. (...) A originalidade do capitalismo cognitivo consiste em captar, em uma atividade social generalizada, os elementos inovadores que produzem valor. (NEGRI, 2003, p. 94)

Neste novo cenário, os avanços tecnológicos referentes a produção e transmissão de conhecimento e informação são determinantes. Grandes empresas capitalistas atuam capturando o que é produzido por redes colaborativas de produção que só são possíveis por conta do desenvolvimento de tecnologias relacionadas a área da comunicação. O paradigma da verticalização, próprio do capitalismo da era industrial, deu lugar a uma nova tendência: a forma das redes. Que se colocaram como um isomorfismo na sociedade contemporânea, promovendo radicais mudanças na nossa sociedade.

A temática da cultura e da comunicação durante o capitalismo do período da Grande Indústria⁴, foi discutida de forma brilhante pelos teóricos da escola de Frankfurt

⁴ Utilizando aqui da divisão feita por Negri sobre os períodos de desenvolvimento do capitalismo que compreende: Manufatura, Grande Indústria e Período Pós-Industrial.

através de conceitos como os de *Reprodutibilidade Técnica*, Indústria Cultural e Meios de Comunicação de Massas. Para Walter Benjamin, o desenvolvimento de máquinas que permitiam a Reprodutibilidade Técnica fizeram com que as obras artísticas e culturais perdessem o status de raridade fundamentado na autenticidade e unicidade, permitindo que estas deixassem de ser objeto de “culto” voltados para poucos. A produção artística e cultural passou a ser serial, e neste sentido ganhou a capacidade de atingir grandes públicos. Adorno e Horkheimer apontaram que este fato não garantiu a democratização da arte e da cultura, mas sim as submeteu a lógica do Mercado. Ou melhor dizendo, a uma lógica mercantil industrial, que tem como meta uma produção padronizada voltada a grande número de pessoas para a maximização de lucros. Segundo estes na sociedade capitalista a:

Indústria Cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural para a racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estruturalmente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, a situação vigente. (ADORNO, 1995, p. 21).

O conceito de indústria cultural está relacionado ao conceito de Meios de Comunicação em Massa, que pode ser entendido como as tecnologias de comunicação que permitem alcançar grande público através de uma lógica de massificação. Tecnologias de comunicação como o rádio e a televisão que se funcionam por meio de transmissões unilaterais de mensagens, as quais o público receptor consome. O conteúdo é transmitido por um número limitado emissores, e a liberdade de escolha permitida ao público é a “liberdade do controle remoto”, que consiste somente na troca de um canal de transmissão a para outro, todos eles controlados por grandes empresas de comunicação pautadas no objetivo do lucro e na defesa do poder constituído. Como consequência temos um processo de padronização e homogeneização da cultura, que tende a transformar o público em receptores passivos e acríticos de conteúdo.

A temática da comunicação durante o período do capitalismo industrial também foi pautada por muitos outros autores, que discutiram os limites e possibilidades colocados pelas tecnologias de Comunicação de Massas no que diz respeito a produção de cultura, informação e conhecimento. Para ilustrar o debate intelectual em torno do assunto Umberto Eco tipificou duas posturas frente os MCM: a apocalíptica que concebe

a Cultura de Massas como inevitável degeneração mercantil, e a integrada que tende a romantizar a ampliação do acesso a produção cultural concebendo-a de forma acrítica.

Contudo, com a Terceira Revolução Industrial⁵ que promoveu a informatização da sociedade e o desenvolvimento da internet, ocorreram grandes mudanças no que diz respeito a comunicação. Em um texto de 2001, Nélia R. Del Bianco tenta trazer elementos para pensar as tecnologias que estavam se tornando hegemônicas no início dos anos 2000.

O tradicional modelo de comunicação massiva baseado no envio de um número limitado de mensagens a uma audiência homogênea está dando lugar a um novo sistema capaz de abranger e integrar todas as formas de expressão, diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais. É o que se denomina de convergência entre as telecomunicações, os meios de comunicação de massa e a informática beneficiada pela digitalização dos mais diversos tipos de informação (voz, dados, som, texto e imagens), e identificada pelo seu alcance global, pela interatividade e integração de todos os meios em uma rede. (BIANCO, 2001)

Vivemos a ascensão de uma nova hegemonia na comunicação: a das Novas Tecnologias de Informação e Conhecimento (NTIC) ou Tecnologias Digitais de Informação e Conhecimento (TDIC). Os termos NTIC e TDIC derivam do termo mais geral Tecnologia de Informação e Conhecimento (TIC), que foi desenvolvido para se referir a dispositivos eletrônicos e tecnológicos como computadores, internet, tablete, Smartphones e também a tecnologias mais antigas como televisão, rádio, jornal e etc. Quando falamos de NTIC ou TDIC, estamos fazendo uma abordagem mais restrita que se refere a dispositivos eletrônicos que permitem processos de digitalização, conexão e navegação na internet.

Diversos autores trabalham com esta distinção pois consideram que estas tecnologias trazem implicações políticas e sociais distintas as que foram promovidas pelas tecnologias que as precederam. O sociólogo Castells, por exemplo, faz um paralelo entre a conjuntura atual marcada pelo desenvolvimento das NTICs e o início da revolução industrial marcada pelo desenvolvimento da eletricidade. Para ele,

o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias de processamento de informação e da comunicação. A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as revoluções industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e

⁵ Ou Revolução Técnico-Científica-Informacional.

até mesmo à energia nuclear, visto que a geração e a distribuição de energia foram o elemento principal na base da revolução industrial. (CASTELLS, 2017, p. 88).

Para o autor a formação de redes como forma de organização para as atividades humanas não é novidade, mas as NTICs inegavelmente permitiram que elas alçassem outro patamar.

A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet. (CASTELLS. 2003, p.7)

Hoje a organização por meio de redes é determinante, sendo as NTICs centrais para o funcionamento da sociedade.

Atividades econômicas, sociais, políticas, e culturais essenciais por todo planeta estão sendo estruturadas pela Internet e em torno dela, como por outras redes de computadores. De fato, ser excluído dessas redes é sofrer uma das formas mais danosas de exclusão em nossa economia e em nossa cultura. (Idem, p.8)

Tendo em mente que as NTICs trouxeram radicais transformações para a sociedade, por conta da mudança do paradigma na comunicação de uma centralização típica do modelo industrial de sociedade para redes descentralizadas próprias do capitalismo contemporâneo, podemos recorrer a diversos autores que vieram a discutir o caráter das implicações políticas e sociais colocadas por estas tecnologias.

Não é difícil identificar certa tendência a uma polarização de posições nos debates da temática. Por um lado, temos um processo de romantização das NTICs, que aponta para a ideia de que inevitavelmente a nova realidade tecnológica contemporânea viria a ser a base para uma colaboração social harmônica a nível mundial sem qualquer precedente na história humana. Uma espécie de “aldeia global” fundamentada na horizontalidade possibilitada pelas trocas de informação e conhecimento em redes digitais que nos permite como nunca transcender limites geográfico e materiais. Afinal de contas, neste “novo mundo” em que vivemos a conexão e a digitalização permitem o acesso e a troca de todo tipo de mídia digitalizada a nível global, sejam elas: textos, imagens, vídeos, jogos e etc. Por outro lado, temos autores que aderem a um pessimismo tecnológico, considerando que as NTICs estariam desagregando a sociedade de forma irremediável.

Segundo estes, caminhamos a passos largos para a radicalização de uma ideologia individualista que impede que possamos determinar objetivos comuns no que diz respeito aos problemas políticos e sociais. Estamos vivendo em uma realidade onde os múltiplos pontos de vistas individuais que se proliferam através das redes tecnológicas nos fazem sucumbir a uma fragmentação social destrutiva. Desta forma, as novas tecnologias estariam levando nossa sociedade a uma espécie de “tecno-apocalipse” embalado pela ganância das big-techs e pela ascensão de governos autocráticos dispostos a minar as bases da democracia liberal.

A ideia de aldeia global foi popularizada no livro “A galáxia de Gutenberg” de Marshall McLuhan, como um conceito destinado a ilustrar o potencial das tecnologias de comunicação do que ele chamou de “civilização da eletricidade”. Para o filósofo canadense as mídias determinam todos os aspectos da vida, tendo o ser humano passado por três fases de desenvolvimento em relação a elas: a civilização da oralidade, a civilização da imprensa e a atual civilização da eletricidade. Esta última caracterizada pelo potencial das tecnologias de informação e conhecimento de encurtar distâncias e facilitar trocas culturais entre diferentes povos espalhados por todo planeta. As ideias desenvolvidas por McLuhan foram colocadas nos anos 60, em meio a ascensão da tecnologia da televisão enquanto um meio de comunicação capaz de atingir as grandes massas:

a mídia ou o processo do seu tempo – tecnologia elétrica – produz e reestrutura padrões de interdependência social e todo aspecto da vida pessoal. Nós somos forçados a reconsiderar e a reavaliar praticamente toda ideia, toda ação e toda instituição formalmente assentada. Tudo é mudança – você, sua família, seus vizinhos, sua educação, seu trabalho, seu governo, sua relação com os “outros”. E eles mudam drasticamente. (MCLUHAN, 1967, p.8).

O conceito de aldeia global, foi apropriado posteriormente por diversos estudiosos da comunicação, muitas vezes dentro de uma concepção tecnológica determinista e otimista. Estes tomaram as falas do autor sobre uma nova mídia a emergir atuando como uma “malha” que uniria as pessoas a nível global, quase como uma “profecia” sobre o surgimento da internet que tornou realidade a ideia de indivíduos interconectados a nível global. Contudo, estes autores tenderam a secundar os fatores econômicos e políticos que atuam sobre toda tecnologia. Pois as NTICs que permitem uma conexão multilateral a nível global e também a superação da cultura da escassez material através da

digitalização, é utilizada e apropriada de acordo com as relações de produção e correlações de força existentes na sociedade. Fato que os alguns pensadores mais “pessimistas” conseguiram identificar e discutir com bastante propriedade.

O filósofo Byung Chul Han que ganhou bastante notoriedade ao discutir o tema do impacto das novas tecnologias no mundo de hoje, pode ser entendido como um crítico radical das NTICs. Para ele as sociedades modernas são fundamentadas pelas relações de respeito, e um pré-requisito para este é a distância e o nome. Uma sociedade que suprime a distância seria uma sociedade sem respeito, voltada ao espetáculo e ao escândalo. A comunicação digital destrói a distância, desconstruindo-a em termos espaciais e erodindo-a em termos mentais. O respeito também está relacionado ao nome, é ele que permite o reconhecimento que é a base da responsabilidade e da confiança. A mídia digital separa a mensagem do mensageiro, aniquilando o nome. Desta forma o anonimato da internet também ajuda na destruição do respeito criando uma cultura de indiscrição.

Para o filósofo sul coreano a comunicação digital está na raiz da crise política e social que enfrentamos atualmente. As NTICs são baseadas em simetria, ou seja, na falta de hierarquia entre remetente e destinatário. Elas subvertem à comunicação tradicional, que deve ser assimétrica e acontecer de forma hierárquica “de cima para baixo”. Isso leva a um processo de atomização que destrói qualquer possibilidade de organização voltada ao interesse coletivo, e conseqüentemente uma crise no modelo de democracia liberal. Este cenário de desunião colocado pelo capitalismo neoliberal fomenta uma existência cada vez mais alienada, onde as pessoas tendem a explorar a si mesmo acreditando estar encontrando a liberdade.

O documentário *O Dilema das Redes* produzido pela Netflix em 2020 se apropria deste tipo de visão crítica e a eleva ao extremo, apontando que as novas tecnologias de comunicação que culminaram nas redes sociais e seus algoritmos estão levando a nossa sociedade a ruína. Segundo os defensores desta concepção alarmista difundida ao público comum por meio do documentário, por conta das NTICs grupos extremistas que proliferam ódio e preconceito se fortalecem cada vez mais, e as Big-techs abrem caminho para um cenário de manipulação comercial e ideológica sem precedente na história. E o resultado disso, tende a ser a ascensão de governos autocráticos até mesmo em países onde o modelo político democrático pareciam consolidado.

Para pensarmos as implicações das NTICs para além da polarização estabelecida entre o romantismo tecnológico e o pessimismo tecnofóbico, talvez nos caiba refletir

sobre o conceito de Pharmakon que foi utilizado por Platão para discutir a tecnologia da escrita na antiguidade e polemizar com defensores da oralidade. Pharmakon é uma palavra grega de duplo significado, que pode indicar remédio e/ou veneno. Bauman descreve o termo de forma bastante interessante.

O phármakon: termo genérico grego que inclui tanto os remédios quanto os venenos. (...) Phármakon, por assim dizer, é “a polissemia regular, ordenada que, por desvio, indeterminação ou sobredeterminação, mas sem erro de tradução, permitiu passar a mesma palavra como remédio, receita, veneno, droga, filtro, etc.” Por causa dessa capacidade, phármakon é, antes e sobretudo, poderoso porque ambivalente e ambivalente porque poderoso. “Ele participa tanto do bem quanto do mal, do agradável e do desagradável.” Phármakon, afinal, “ não é nem remédio, nem veneno, nem bom, nem mau, nem interior nem exterior”. Phármakon consome e suprime a oposição a própria possibilidade de oposição. (BAUMAN, 1999, p. 64).

Para Platão, a escritura favorece a recordação ao mesmo tempo que incita o esquecimento, pois ela promove a confiança no que está escrito levando o descuido com a memória. Desta forma as tecnologias, como a da escrita, carregariam sempre uma dualidade, possibilitando perdas e ganhos possíveis. Inclusive é notório observar que neste jogo de perdas e ganhos, a tecnologia da escrita foi o que permitiu que as obras dos autores da antiguidade (tal como o próprio Platão e Sócrates) chegassem até nos mais de dois mil anos depois.

O sociólogo Manuel Castells é conhecido por seu trabalho envolvendo as NTICs, e ao abordar a temática das implicações sociais colocadas por estas tecnologias defende que devemos nos afastar de posicionamentos reducionistas, sejam eles de apologia ou crítica. Considerando inclusive, que em períodos de rápida e intensa transformação social é muito comum percorrer o caminho “mais fácil”.

Como frequentemente ocorre em períodos de rápida mudança social. Algumas vezes isso assumiu a forma de profecias futuroológicas baseadas na exploração simplista de consequências sociais das maravilhas tecnológicas que emergem da ciência e da engenharia; outras vezes, aparece como distopias críticas, denunciando os efeitos supostamente alienantes da Internet antes mesmo de praticá-la. (CASTELLS, 2003, p. 8-9)

Para o sociólogo espanhol as NTICs se dão em um cenário de contradições próprias de nosso tempo, elas estão em disputa, podendo ser utilizadas de diversas maneiras por múltiplos atores sociais. Por um lado, a atuação de grupos políticos extremistas nas redes sociais tem fomentado o fenômeno de ascensão da extrema direita a governos por todo globo. Vide a eleição de Trump nos Estados Unidos, de Bolsonaro no Brasil e o fortalecimento da extrema direita em diversos países da Europa (CASTELLS, 2018). Por outro, as NTICS têm permitido que movimentos sociais construam redes de indignação e revolta voltadas a criação de formas mais colaborativas e igualitárias de tratar os problemas da nossa sociedade⁶ (CASTELLS, 2013). Tomemos como exemplo, os movimentos como os indignados na Espanha, Occupy Wall Street nos Estados Unidos, a Primavera Árabe no Oriente médio e norte da África, e tantas outras mobilizações horizontalizadas emergentes no cenário político mais atual.

A elasticidade da Internet a torna particularmente suscetível a intensificar as tendências contraditórias presentes em nosso mundo. Nem utopia nem distopia, a internet é a expressão de nós mesmos através de um código de comunicação específico, que devemos compreender se quisermos mudar nossa realidade. (CASTELLS, 2003, p. 75).

Seguindo este entendimento, precisamos entender as NTICs de forma crítica, sem romantismo ou tecnofobia para se apropriar delas da melhor forma possível.

NTICs, Cultura Digital e a Educação

Todo este cenário de intensas transformações sociais inevitavelmente impacta a área da formação humana, fazendo a educação se deparar com problemas próprios de nossa atualidade. As NTICs inevitavelmente trazem enormes problemas e também possibilidades para a educação informal e formal, e não só por possibilitar o uso de novos aparatos tecnológicos em sala de aula. Mas sim, por revolucionar a forma com que as pessoas lidam com a informação e com o conhecimento no cenário contemporâneo. Em um mundo onde a informação circula de forma multilateral e horizontalizada através de

⁶ Outra temática discutida por Castells no livro *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*.

uma rede virtualmente infinita de hiperlinks, o paradigma de educação fundamentado na memorização e reprodução de conhecimentos cristalizados se tornou hiperanacrônico.

As críticas ao modelo de educação formal que podemos chamar de escola tradicional, não são novas. Por décadas diversos pensadores da área da educação teorizaram criticamente contra este modelo, e o que podemos entender como educação bancária. Vide as críticas do movimento escolanovista e as diversas tendências de educação contrárias ao modelo de escola fundamentado na disciplina na verticalização e unilateralidade de transmissão de conhecimento.

Quando falamos em “Escola Tradicional”, nos referimos a uma pedagogia magistrocêntrica, que entende o educador como provedor de conhecimento e os estudantes como meros receptores, e também uma concepção de formação que valoriza aulas expositivas, exercícios de memória destinados a assimilação de conteúdo, currículos, horários rígidos e o desenvolvimento da disciplina por meio da vigilância e da obediência. (Queiroz; Bortolon; Rocha, 2017, p.7)

A crítica feita por Paulo Freire através de sua pedagogia da libertação pode nos ajudar a entender melhor a “lógica” do processo de formação na escola tradicional, que foi apelidada por ele de educação bancária.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquiva-los. (FREIRE, 1987, p. 33).

Hoje, com o desenvolvimento das NTICS, mais do que nunca é problemático tentarmos emular uma formação educacional nos moldes bancário. E isso se tornou uma preocupação para diversos pensadores que tratam de discutir a temática da tecnologia e educação. Castells por exemplo, explora este debate da anacronia da educação tradicional

tentando vislumbrar um modelo educacional diferenciado que esteja em sintonia com a sociedade que vemos emergir atualmente. Neste sentido, afirma que o:

maior desafio é o estabelecimento da capacidade de processamento de informação e geração de conhecimento em cada um de nós- e particularmente em cada criança. Não me refiro com isso, obviamente, ao adestramento no uso da Internet em suas formas em evolução (isto está pressuposto). Refiro-me à educação. Mas em seu sentido mais amplo, fundamental; isto é, a aquisição da capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo da vida, obtendo-se a informação que está digitalmente armazenada, recombina-a e usando-a para produzir conhecimento para qualquer fim que tenhamos em mente. Esta simples declaração põe em xeque todo o sistema educacional desenvolvido durante a Era Industrial. Não há reestruturação mais fundamental. E muito poucos países e instituições estão verdadeiramente voltados para ela, porque, antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalidade e no desenvolvimento de capacidade autônoma de aprender e pensar. Isso, fortalecendo ao mesmo tempo o caráter e reforçando a personalidade. (CASTELLS, 2003, p. 227).

Tendo em mente tudo isso, podemos entender que a educação formal e informal deve aproveitar o potencial das novas tecnologias em direção de uma formação que valorize a criticidade e criatividade, possibilitando os educandos refletirem sobre os problemas de nossa atualidade. A Filosofia na escola sempre esteve relacionada à formação crítica, contrariando as pretensões economicistas e dogmáticas colocadas pelo pensamento neoliberal e pelas ideologias autoritárias. Portanto, cabe a nós pensar como ela pode estar incluída da melhor forma possível na escola do século XXI.

NTICs e Mídiaeducação

Como não poderia deixar de ser, as NTICs impactam de forma radical a educação formal e informal. As TVs e rádios nunca tiveram como foco principal a produção de materiais de fins educativos, por conta do caráter empresarial das grandes empresas de telecomunicação de massas de nosso país que sempre tenderam a direcionar sua programação ao objetivo de sucesso comercial aos modelos da indústria cultural. Apesar de existirem produções de cunho educacional nas TVs e rádio, isso sempre se deu de forma escassa e dentro de uma concepção ideológica afinada com os interesses da classe dominante que é dona das concessões públicas de emissoras e estações no país. Contudo a tecnologia de gravação e reprodução de material audiovisual permitiu diversos tipos de

apropriação crítica de materiais audiovisuais em sala de aula e em outros espaços públicos voltados a formação. Os aparelhos de reprodução de mídia física como videocassetes e DVDs possibilitaram que os trabalhadores da área da educação pudessem escolher dentro de um grande repertório de obras audiovisuais acessíveis graças a redes de cópias legais e ilegais de filmes e documentários, materiais de caráter educativo voltadas a algum tipo de crítica político e social. Desta forma as produções da mídia alternativa de cunho contra hegemônico, realizadas por cineastas engajados podiam ser utilizadas por educadores em suas aulas de diversas maneiras. Algo que também era feito por outras iniciativas de formação, tais como, a de cineclubes de caráter político-pedagógico através de exposições em praças e outros espaços públicos. As escolas no geral buscaram se adaptar a este cenário de apropriação pedagógica e didática de materiais audiovisuais construindo e disponibilizando salas de vídeos próprias para aulas em que os professores optassem por utilizar este tipo de recurso, mesmo que na maioria das vezes baseadas em uma concepção tecnicista de formação. Também é importante destacar que as redes de educação mais acessíveis aos filhos da classe trabalhadora sempre foram marcadas pela precarização em infraestrutura, e isso sempre criou limites e obstáculos para a utilização das TICs nestes espaços. Mesmo assim, muitos educadores engajados na apropriação de tecnologias audiovisuais de forma crítica produziram diversos tipos de iniciativas no âmbito da educação formal.

No que diz respeito a pensar teoricamente esta conexão entre comunicação e educação “não existe, como muitos manuais fazem supor, um modelo único” (SOARES, p.25). Pois foram desenvolvidos diversos conceitos e terminologias para tratar a temática ao longo de décadas de estudo e debates acalorados e muitas vezes dissonante. A Unesco, por exemplo utiliza o conceito de media education para designar uma vertente de aproximação entre comunicação e educação focada

na relação dos educandos com os meios de comunicação e as novas tecnologias ou, simplesmente, com a mídia. (...) esta maneira de trabalhar o tema ganha denominações como Educación para los Medios, na Espanha; Educação para os Medias, em Portugal e Mídiaeducação, no Brasil..” (SOARES, p.26).

Maria Luiza Belloni trabalha o conceito de mídia-educação tentando entendê-lo dentro de um processo histórico de construção, apontando que desde do início dos anos 80 a:

Mídia-educação é definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1087)

O que nos permite:

(...) Vislumbrar a ideia da dupla dimensão da mídia-educação e, sobretudo, a consideração das mídias não só como meios de comunicação de massa, cuja leitura crítica é preciso desenvolver, mas também como meios de expressão da opinião e da criatividade pessoais, cuja apropriação é necessária assegurar a todos os cidadãos. Começa a se construir, a partir de então, a noção da mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias como *ferramenta*: pedagógica para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1087)

Ou seja, é possível entender que o conceito de mídia-educação possui um duplo caráter associado não só a preparação dos indivíduos para lidarem com a mídia que progressivamente foi ganhando importância na sociedade, mas também para uma apropriação ativa destas tecnologias que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia de pensamento e criatividade. Desta forma, uma formação preocupada com a mídia-educação também deve se voltar a construção da cidadania e da vida democrática.

As discussões sobre uma apropriação crítica das TICs por meio do conceito de mídia-educação remontam o paradigma de comunicação de massas da TV e do Rádio, mas também avançam para o debate das NTICs típicas de nossa sociedade contemporânea imersa na cultura digital e nas redes da internet.

As novas TIC representam, evidentemente, novos desafios para a mídia-educação, que deve aprender a lidar com: uma cultura midiática muito mais interativa e participativa entre os jovens; fronteiras indefinidas entre a elite produtora de mensagens e a massa de consumidores; novos modos de fazer política e novas possibilidades democráticas”. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1091-1092).

Desta forma:

As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à inclusão digital, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas “máquinas maravilhosas” que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de objeto de estudo, antiga “leitura crítica” de mensagens agora ampliada, e de ferramenta pedagógica, que diz respeito a seu uso em situações de

aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1099)

Este tipo de apropriação crítica das NTICs diverge radicalmente do que é pensado por uma concepção tecnicista de formação, e dificilmente virá de iniciativas colocadas pela grande mídia ou por governos comprometidos com a manutenção do status quo e do poder constituído. Não é à toa que a maioria das reformas educacionais ao discutirem as tecnologias de educação caminham no sentido contrário deste objetivo.

as próprias mídias não demonstram nenhuma boa vontade com ações de mídia-educação, particularmente quando os objetivos são estimular o pensamento crítico sobre as mídias e a participação democrática (...) O fator principal da falta de empenho dos sistemas midiáticos em colaborar com ações de mídia-educação é óbvio: as mídias de massa, baseadas na publicidade comercial, precisam de audiências desavisadas, distraídas, embevecidas pelas aventuras dos heróis das ficções ou embaladas por informações fragmentadas, prontas a aceitar sem pensar os argumentos de mensagens publicitárias animadas, coloridas, envolventes. Os sistemas de mídia necessitam de públicos não-educados, acrílicos, cujo tempo de cérebro suas mensagens preenchem. (BÉVORT; BELLONI, 2009, 1094)

O discurso indireto livre ou *cinema de poesia*: novas formas de se apropriar da imagem

A percepção pode ser objetiva ou subjetiva, no cinema, a *visão subjetiva* pode ser definida como uma imagem vista por alguém “qualificado”, o que envolve fatores diversos, sensorial, ativo, afetivo, tudo depende da composição imagética criada: dos objetos em cena e sua relação com os personagens, dos personagens entre si (quem me vê ou o que eu vejo), a *visão subjetiva* é um enlace que pressupõe um mundo em comum, um conjunto de elementos que se inter-relacionam, ou seja, que estão dentro da cena. Podemos então definir a percepção objetiva em oposição à subjetiva, seguindo a tradição clássica do pensamento, como exterior? Desse modo, o que eu vejo é objetivo e a câmara que me vê é subjetiva e vice-versa, isto é, aquilo que é exterior a mim é a encarnação de minha objetividade, pois me vê como eu sou, e o que vejo, são as impressões sensórias, afetivas ou ativas dos objetos ou personagens (ou eventos) que me circundam. Assim, ficamos num impasse, segundo Deleuze, pois os dois polos se equivalem – o subjetivo e o objetivo. Jean Mitry definia a complementaridade campo-contracampo com a expressão

“olhando - olhado”, é possível, dessa forma, estabelecer um movimento que vai do objetivo ao subjetivo, mas o cinema, desde muito cedo, liberou a câmera através de *travellings* e outros deslocamentos, levando Mitry a assumir um outro estatuto que pudesse superar essa dicotomia, ele identificou um olhar “semi-subjetivo”, o que Dos Passos chamou de “olho da câmera”.

Pasolini usou uma analogia linguística para enunciar o problema, onde a percepção subjetiva seria um discurso direto e a percepção objetiva, um discurso indireto: “o espectador vê o personagem de modo a poder, mais cedo ou mais tarde, enunciar o que este espontaneamente vê”⁷. Para Pasolini, o que define a potência do cinema é o *discurso indireto livre*. Este seria “um agenciamento de enunciação operando dois atos de subjetivação inseparáveis, um constitui o personagem em primeira pessoa e o outro assiste ao seu nascimento e o encena”⁸. O discurso indireto livre é um sistema heterogêneo entre dois correlatos, um sistema em tensão, distante do equilíbrio, como a tensão entre duas línguas (uma da elite e outra da periferia, uma das armas e a outra do comércio e dos bancos), e, necessariamente, entre duas vozes distintas. Ele se expressa através de uma estilística, e não de uma metáfora, pois esta última homogeneiza o sistema, estabelecendo uma comparação entre as partes, mas no estilo, aquilo que é falado na encenação (revivido pelo outro que retoma o meu discurso), assume uma função expressiva.

No discurso indireto livre, as partes se entrecruzam, constituindo o nó subjetivo que constitui a cena, é quando o poeta se faz narrador através de suas personagens, onde “apresenta-se mais os pensamentos que as palavras proferidas por outrem”⁹. Pasolini o chamava de *mimesis* para salientar seu caráter sagrado. Ele é a contaminação de um discurso, literário ou cinematográfico, por exemplo, num outro dialetal ou social, como na relação entre Moravia (romancista italiano de origem burguesa) e sua personagem Ciociara, uma camponesa que apresentava um acentuado sotaque regional, que “se exprimia como a terra”, ou em Glauber Rocha e seu Antônio das Mortes no “Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro”, onde o último, um misto de matador de cangaceiros e revolucionário, revive as dores de Glauber diante da “revolução impossível”.

⁷ DELEUZE, G. *Cinema 1 – Imagem-movimento*, pg. 97.

⁸ Idem, 1985, pg. 98.

⁹ PASOLINI, P. P. *Empirismo Herege*, pg. 65.

O verdadeiro problema já não é uma língua A (que, no limite, se perdeu na decadência) e também não é uma língua B (insinceramente concebida para resolver um ‘momento zero’ convencional e fictício). O verdadeiro problema é uma língua X, que não é mais afinal do que a língua A no ato de se tornar *realmente* uma língua B. (PASOLINI, P. P. *Empirismo Herege*, pgs. 123-124).

No cinema de poesia ou no cinema verdade¹⁰, vemos o surgimento de uma outra narrativa, não mais a verdade como sucessão de acontecimentos – a verdade cronológica ou *cartesiana* -, mas as verdades do personagem em relação à verdade da câmera – uma sedimentação intensiva de pontos de vista, em que a câmera ganha um tipo de subjetividade e entra numa relação de simulação com o personagem: os movimentos insólitos da câmera marcam a singularidade dos personagens, afirmando uma *potência do falso*, um cine-transe, onde a narrativa faz-se poema ou documentário. A ruptura está na função de fabulação que ultrapassa a realidade como modelo de verdade dominante e expõe a verdade dos fatos do ponto de vista daqueles que a sentem e a reinventam, seja na luta dos povos, na encenação de uma fala libertadora ou cotidiana, num olhar não encenado, “não será um cinema da verdade, mas a verdade do cinema”¹¹. Para afirmar a ficção como potência e não como modelo, é preciso que o personagem seja real. Em Jean Rouch, por exemplo, há um discurso indireto livre dele com relação a seus personagens e de seus personagens com relação à África, não a “África dos meus sonhos” ou dos etnólogos, mas de um continente a se criar na fala dos seus viventes, na encenação que fazem dela, que é mais real do que a câmera objetiva dos telejornais e dos documentários clássicos ou expositivos¹²; “é todo um cinema que se torna um discurso indireto livre operando na realidade”¹³, onde não sabemos “nem quem somos nem o que filmamos”. A fórmula de Rimbaud é atualizada, “eu é outro”. A potência do falso é a função de fabulação, a simulação do real. O real da matéria em si mesma, que por ser caótica em sua essência – do movimento incoerente e imperceptível das partículas subatômicas ao jogo imprevisível dos instantes -, é simulacro e não ideia: “detrás de cada caverna, uma caverna mais profunda ainda – um mundo mais amplo, mais estranho, mais rico além da

¹⁰ De Jean Rouch a Cassavetes.

¹¹ DELEUZE, G. *Imagem-Tempo: Cinema 2*, pg. 183.

¹² Sobre a distinção entre os tipos de documentários, ver NICHOLS, B., *Introdução ao documentário*.

¹³ DELEUZE, G.. *Imagem-Tempo: Cinema 2*, pg. 188.

superfície, um abismo detrás de cada fundo...”¹⁴. Essas imagens quebram a sequência empírica do tempo e instauram uma nova imagem que se expressa diretamente *no tempo* enquanto duração – no tempo desnudo. É preciso “deixar a vida entrar”, como disse Renoir a Fellini.

Simulação e transe: a potência dos pobres

Em “O indivíduo e sua gênese físico-biológica”, Gilbert Simondon distingue *singularidade* de *individualidade*, encontrando no princípio de individuação um estado metaestável que ele chamou de pré-individual, um primeiro momento do ser que ainda não é indivíduo e se define por intensidades incomunicáveis e imbricadas entre si – um mundo de singularidades discretas. Para tornar-se indivíduo, é preciso que as intensidades díspares atualizem a energia potencial que as constitui e se integrem, discretamente, formando vias de comunicação possíveis, através de *ressonâncias internas e informações*, só assim é possível integrar realidades diferentes. Simondon cria uma teoria do indivíduo que pressupõe a multiplicidade (sempre singular) e o caráter intensivo da criação, estabelecendo a importância de elementos exteriores e díspares na gênese do individual, uma ética do *fora* como condição de possibilidade do ser, “num movimento que vai do pré-individual ao *trans-individual* pela individuação”¹⁵, como os autorretratos de Turner ao se fundir com o sol num jogo de cores e luzes, gerando formas indiscerníveis, relação recíproca e heterogênea, onde não sabemos onde começa o sol e termina Turner, ou o corpo do artista como efeito da luz solar¹⁶. A produção de subjetividade ou o processo de individuação pressupõe a integração de elementos externos orgânicos ou inorgânicos (tecnológicos) em sua gênese e, mais importante, ela não se encerra em si mesma, mas “transcende” o individual. O homem irrompe da dicotomia sujeito-objeto (natureza-cultura) e passa a ser produto de um devir *monstruoso*: Frankenstein.

¹⁴ NIETZSCHE, *Além do Bem e do Mal – Prelúdio a uma filosofia do futuro*, pg. 259.

¹⁵ DELEUZE, G. *A ilha deserta*, pg. 120.

¹⁶ CRARY, J. *Técnicas do observador*, pg. 138.

Em um ensaio ousado, Couchot analisa a invenção do *pixel* como a mutação mais radical na história do *automatismo da imagem*, processo que caracteriza a modernidade, descrito por Benjamin como próprio da obra de arte na “era da reprodutibilidade técnica”¹⁷, onde o olho se desterritorializa cada vez mais da mão na produção e reprodução das imagens, massificando-as. Para ele, o automatismo analógico das técnicas televisivas é substituído pelo automatismo numérico, rompendo com a lógica figurativa que dominava até então, e jogando a imagem no mundo da hibridação e da interatividade – “interatividade entre imagem e objeto, entre imagem e sujeito... ele (o artista) se mantém na interface entre o real e o virtual”¹⁸. Na lógica figurativa, a morfogênese da imagem se dá por projeção, “na câmera obscura a projeção se dá por meio de um raio luminoso que emana do objeto a ser figurado no fundo da caixa preta, através do orifício mínimo que desempenha a função de centro de projeção”¹⁹. A morfogênese da projeção implica sempre a existência de um objeto no qual o raio luminoso se projeta, ou seja, ela opera com uma lógica de *re(a)apresentação* do real, mantendo estáveis o sujeito, a imagem e o objeto, numa relação biunívoca entre aquilo que se vê e o que se projeta. A fotografia também se inscreveria nessa lógica, assim como o cinema: “À automatização do registro fotográfico ainda acrescentou-se, graças à invenção do negativo, a automatização da reprodução da imagem original”²⁰. A fotografia adere ao real e ao tempo sucessivo das imagens, ela fixa, através dos fios invisíveis da luz, os pontos estáveis que reproduz em sua *projeção*. Para Couchot, as técnicas figurativas são modos de ver e interpretar o real, e seu modelo morfogenético decorre de suas propriedades lógicas, logo, o modelo numérico do *pixel* produziria uma ruptura nessa apreensão da realidade, “se alguma coisa preexiste ao *pixel* e à imagem é o *programa*, isto é, linguagens e números, e não mais o real”²¹. A imagem numérica não manteria mais nenhuma relação física ou energética com o real, ela o *simula*. É uma imagem *ejetada* e não mais *projetada*, sua única realidade é o virtual, assim como o tempo que a entrelaça. A lógica figurativa se dissolve em função de um conjunto de imagens que não mais representam, mas se entrecruzam, se hibridizam

¹⁷ BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, in *Walter Benjamin – Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*, pg. 165.

¹⁸ COUCHOT, E. *Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração*, in *Imagem-Máquina*, pgs. 46-47.

¹⁹ Idem, pg. 39.

²⁰ Idem, pg. 40.

²¹ Idem, pg. 42.

e se interpenetram em simulações do real, onde figura-se aquilo que é *modelizável* e não mais aquilo que é visível. A imagem se liberta do concreto e adentra no mundo criado pelas tecno-ciências.

A teoria de Couchot erra ao determinar uma única via de interpretação e relação com o real a partir da materialidade da nova imagem digital, mas acerta ao mostrar suas potencialidades e seu movimento tendencial com o novo regime de poder e produção de saber que articula a contemporaneidade: a sociedade de controle pós-industrial capitalista. Como escreveu Deleuze em seu *Pós-Scriptum*²², no lugar do molde das sociedades disciplinares, com sua matrícula e seu registro identitários retirados de uma massa amorfa e múltipla que deve se tornar produtiva e normatizada, a modulação dos sujeitos individuais que se caracterizam pela *cifra* (a emergência da linguagem *numérica*), constituindo um cenário onde o indivíduo tem permissão para entrar em certos lugares ou obter esta ou aquela informação de acordo com as suas “possibilidades” sociais e econômicas através de uma senha de acesso, tendo sua posição detectada pelos *controlatos* (celular, pulseira eletrônica, etc.) num espaço aberto, onde “o que conta não é a barreira, mas o computador que detecta a posição de cada um, lícita ou ilícita, e opera uma modulação universal”²³. No lugar do homem dos confinamentos, o homem endividado, no lugar da vigilância hierárquica das fábricas e escolas, cujo modelo analógico é a prisão, as câmeras espalhadas pela cidade, o *ensino permanente*, os satélites que circundam o globo, os celulares que aprisionam duas vezes, como dados para o poder publicitário e sujeito para as redes sociais, as empresas cuja metaestabilidade é mantida por salários diversificados, metas de produção, empreendedorismo individual: “Se os jogos de televisão mais idiotas têm tanto sucesso é porque exprimem adequadamente a situação da empresa”²⁴ – os dispositivos empresariais amalgamaram os circuitos fechados da antiga disciplina e se converteram no regime discursivo dominante. Hoje, até a família, espaço *par excellence* da edipianização social, para os “novos executivos” do capitalismo tardio tornou-se uma questão de gestão empresarial, e ela não está só, todos os espaços disciplinares que convergiam para um único proprietário, estatal ou privado, “são agora figuras cifradas, deformáveis ou transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes”²⁵. Estamos

²² DELEUZE, G. *Pós-Scriptum sobre as sociedades de controle*, in *Conversações*, pg. 219.

²³ DELEUZE, G. *Pós-Scriptum sobre as sociedades de controle*, in *Conversações*, pg. 225.

²⁴ Idem, pg. 221.

²⁵ Idem, pg. 224.

diante da financeirização da vida, ações e serviços, no lugar da produção concentrada e da conquista do mercado por colonização, a sobreprodução incorporada à valorização do *imaterial* (linguagens, afetos, conhecimentos). O Império substitui os imperialismos e o estado-nação, tornando-se o não-lugar do poder ascentrado dos organismos internacionais e das grandes corporações que concentram 48% das riquezas produzidas no mundo²⁶, e o *controle* não terá que se preocupar somente com a dissipação das fronteiras, com o terrorismo ou o tráfico internacional, mas principalmente com a explosão das favelas e dos levantes sociais na grande fábrica/metrópole global: “Em vez das cidades de ferro e vidro, sonhadas pelos arquitetos, o mundo está, na verdade, sendo dominado pelas favelas”²⁷. Lacan já se instalava no cruzamento entre as duas sociedades quando deslocou a figura do pai (ou a *lei*), encerrada na estrutura familiar tradicional, para a *função paterna*, rebatida no conjunto infinito dos significantes espalhados no capitalismo atual, cujo modelo açambarca todo o globo através da supressão do real ao capital.

A prisão estendeu suas grades, mas os prisioneiros tornaram-se mais fluidos e intangíveis, tal como a virtualidade das redes que os conectam, e a multiplicidade que antes era reprimida pelos dispositivos disciplinares, agora é apropriada pelo capital,

²⁶ Segundo a ONG Oxfam, em 2014, o grupo dos 1% mais ricos detinham 48% de toda a riqueza, enquanto os 99% mais pobres, 52%, e segundo estudos feitos pelo Credit Suisse, os mais ricos vão superar a casa dos 50% em 2016. A desigualdade aumenta quando constatamos que mesmo entre os 52%, a riqueza é concentrada nas mãos dos 20% mais ricos, enquanto 80% da população conta com apenas 5,5% da riqueza mundial. E entre os 1%, apenas 80 pessoas concentram 50% da riqueza. A distinção de gênero e etnia (europeus ou descendentes) também é marcante: “Os milionários são um coletivo composto por homens de idade madura: 85% superam os 50 anos e 90% são homens”. A Oxfam compreende uma base temporal que vai de 2010 a 2020. Fonte: Rede Brasil Atual, in matéria publicada em 19/01/2015: “Em 2016, grupo com 1% dos mais ricos do mundo vai superar os 99% mais pobres”, por redação RBA.

²⁷ MARICATO, Ermínia. Posfácio para o livro *Planeta Favela* de Mike Davis, pg. 209. No Brasil, as favelas sofrem um processo misto de militarização via UPPs e valorização do solo para fins comerciais (locações, comércio e serviços, além de, em alguns raros casos, construção de shoppings, teleféricos e centros culturais), o que gera, concomitantemente, o aprofundamento da desigualdade social e econômica e a violência (um verdadeiro genocídio em números) contra os seus moradores, em sua maioria jovens e negros. A autora lembra que, além disso, ou independentemente desse processo, a regularização fundiária e/ou o tratamento do Estado *continua* desigual e discriminatório, desigual no que concerne aos investimentos sociais e econômicos nas favelas em comparação com os investimentos em outros espaços cuja renda da população ultrapassa, em muito, a dos moradores de favela, e discriminatório do ponto de vista jurídico: “No Estado de São Paulo, loteamentos fechados, que constituem flagrante ilegalidade até o momento, quando a revisão da lei federal de parcelamento do solo – n. 6766/79 – ainda não foi aprovada no Congresso Nacional, têm recebido aprovação dos órgãos responsáveis; já a regularização de favelas, que conta com base legal, tem sido praticamente impossível”, Idem, pg. 219.

produzindo novas rebeliões e ressuscitando velhos fundamentalismos. O indivíduo em seu processo de individuação ou subjetivação constitui-se em sua relação com as novas tecnologias, com o tempo e os espaços por elas projetado, mas não se reduz às suas determinações morfogenéticas, pois ele é devir e transborda em sua relação com o *fora*. Em outras palavras, o indivíduo é produto tanto do poder quanto das resistências e linhas de fuga que cria para constituir-se, numa relação não de *ex-istência* (o eu isolado que se abre ao mundo, mantendo sua individualidade), mas de *com-sistência* (o eu que com muitos, humanos e inumanos, se abre e se mistura ao mundo, conservando sua singularidade), e isso implica um agenciamento complexo que delinea a estrutura, mas não se atrela a ela como a imagem ao real na fotografia. É uma relação maquínica (política, cultura, social, espiritual), antes de ser uma questão unicamente material:

As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamento máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo. (DELEUZE, Gilles. *Conversações*, pg. 223).

A produção de subjetividade na atualidade está entrelaçada a uma *infinidade* de sistemas maquínicos, não que isto seja novo, pois como afirmamos anteriormente, o sujeito sempre esteve implicado em engrenagens corporais na formação de sua *individuação*, seja em seu estado pré-individual ou *transindividual*, rompendo tanto com o paradigma clássico da filosofia que separa o corpo da alma, quanto com o fenomenológico que remete o processo de subjetivação à intencionalidade da consciência na separação ou salto do ser (ontológico) no mundo (ôntico) e em seu movimento de diferenciação (ser-aí). Mas é preciso, como nos lembra Guattari, analisar esses *territórios existenciais* e separar as vozes que o agenciam: as vozes do poder que delimitam os indivíduos aos seus espaços e funções e as vozes do saber que se articulam à produção tecnológica. Guattari também identifica uma outra *voz*, ainda mais difícil de ser detectada, são as vozes de autorreferência, “que desenvolvem uma subjetividade processual

autofundadora de suas próprias coordenadas”²⁸. Para nos inserirmos na proposta do autor e permitir que suas ideias sejam apropriadas (*roubadas*²⁹) por nossa análise, vamos seguir o passo a passo: a primeira voz, do poder, é entendida como territorial, a voz do saber pertence ao capital como princípio de desterritorialização e a última, autorreferencial, é a voz da *processualidade*, segundo o autor, a mais rica em Universos de virtualidade. Guattari concebe a criação de suas *vozes* a partir de períodos históricos determinados: a cristandade ocidental europeia para a voz do poder, onde estabeleceu-se uma nova relação entre a terra e o poder; a desterritorialização capitalista dos saberes e das técnicas; e a informatização planetária, que abre espaço para processos de singularização a partir da voz autorreferencial.

Na Idade Média europeia, o Cristo desterritorializado integrou os processos de subjetivação e foi o *corpo sem órgãos* para a produção de processos econômicos e políticos autônomos, como a “revolução tecnológica do século XI”, a expansão de rotas comerciais, a criação estética intensiva (nos mosteiros, nas cortes e também nas cidades em ascensão), a invenção de novas formas de organização urbana e a vitalidade das cismas religiosas, constituindo polos de subjetivação em torno das figuras do aristocrata, do religioso e do camponês, além disso, este período também gerou um tipo de reterritorialização que perdura até os dias de hoje: “Trabalho, Família, Pátria”. A desterritorialização capitalista das técnicas e dos saberes é construída a partir do século XVIII e produz um desnível na relação entre o homem e a máquina. É a época das descodificações territoriais e culturais, onde “tudo que é solido se desmancha no ar”³⁰, e o Capital passa a ser o marco da reterritorialização semiótica da produção humana a partir de uma equivalência geral entre os bens produzidos e seus modos de valorização e as atividades humanas (com o trabalho assalariado como motor econômico e social da nova sociedade), criando um novo monoteísmo, o capitalismo, cujo deus é o dinheiro. Na idade informática planetária, há uma inversão no regime, onde a máquina ocupa o lugar da subjetividade e não o homem.

²⁸ GUATTARI, F. *Da produção de subjetividade*, in *Imagem-Máquina*, pg. 179.

²⁹ Aqui, nos referimos a Deleuze in *Diálogos*, que concebe a história da filosofia, recorrendo a Bob Dylan, como um “roubo violento de conceitos”, pois aquele que rouba abandona a autoralidade e torna-se um produtor, simplesmente. O *roubo* não é uma cópia, mas uma reapropriação inventiva e atual dos conceitos. Citando Bob Dylan: “Sim, sou um ladrão de pensamentos, não um caçador de almas, juro-vos...”, pg. 17.

³⁰ Citação de Karl Marx.

Para o filósofo italiano Antônio Negri, atualmente, é a partir da comunicação e das novas tecnologias digitais que se organiza o mundo da vida, e a produção de subjetividade se entrelaça e se forma com base nessa relação maquínica, num processo de autovalorização do trabalho imaterial cooperativo (afetos, linguagens e ideais) e expansão do horizonte de virtualidades: “a comunicação nos aparece agora como máquina que domina toda a sociedade, mas dentro da qual a cooperação das consciências e das práticas individuais atingem seu mais alto nível de produtividade”³¹, abrindo espaço para a construção de um poder constituinte alicerçado na democracia radical através da reapropriação das mídias pela multidão num sistema de comunicação que ultrapasse tanto o público quanto o privado, constituindo o *comum*. E o capitalismo é o sistema do cinismo generalizado, das equivalências gerais (dinheiro, bens, homens, animais) onde a indiferença *impera*. Tanto Negri quanto Guattari enxergam as potencialidades da nova dinâmica do capital, horizontal e em *rede*, e absolutamente desterritorializada, onde o desejo da multidão é, ao mesmo tempo, produtor e reproduzidor, e instaura uma nova terra, um novo *começo*. Um desejo híbrido, estranho e inevitável. É Julian em “Pocilga”, que ao descrever seu desejo inconfessável para Ida afirma que ele “não é algo que acontece nascendo, vivendo, não! Nele não há nada de natural... Ele é uma graça que como uma peste me golpeou. Não se estranhe, pois, se junto à angústia há uma contínua e infinita alegria”. O que Guattari chamou de voz autorreferencial, “rica em Universos de virtualidade”, Negri chama de *multitude*, um conjunto de forças heterogêneas e irreduzíveis entre si que se afirmam a partir de sua singularidade e não se unificam mais em unidades representativas, mas deslizam na conectividade das redes. E a carne dessa multidão é a *pobreza*.

No cinema moderno, o povo é o que *falta*, ele está subtendido, mas presente, diferente do cinema clássico onde o povo se afirma nas grandes imagens de Eisenstein ou de Gance conduzindo a greve ou levantando-se contra as forças do Czar, conclamando o retorno de Napoleão, em Vertov, com o povo preenchendo as lacunas da película em profusão na superfície do filme, no cinema de Ford, entrelaçado nas tramas de uma terra sem lei: “no cinema americano, no cinema soviético, o povo está dado em sua presença, real antes de ser atual, ideal sem ser abstrato”³². Os cineastas do terceiro mundo, no

³¹ NEGRI, A. *Infinitude da comunicação, finitude do desejo*, in *Imagem-Máquina*, pg. 175.

³² DELEUZE, G. *Imagem-Tempo: Cinema 2*, pg. 258.

entanto, transmutam essa relação com o povo, falando em sua língua, explorando suas nuances a partir do discurso indireto livre³³. Eles se instauram num constante estado de crise, na condição de inventar um povo ao mergulhar em suas raízes e recriar suas falas. “No momento em que o senhor, o colonizador, proclama ‘nunca houve povo aqui’, o povo que falta é um devir”³⁴, um precipitar das forças do caos: “O transe dos místicos... Olhe bem nossos olhos, nossa pele, se começarmos a ver as coisas com clareza... Somente a violência das mãos”³⁵ (rosto sobre rosto, a afecção dos poros resalta a angústia da criação). Além disso, para a *literatura menor*, não há separação entre o público e o privado, e o privado é imediatamente político, “é desse modo que, na obra de Glauber Rocha, os mitos do povo, o profetismo e o banditismo, são o avesso da violência capitalista”³⁶, tudo está em transe, as linhas se misturam, os mitos populares são retidos e usados como armas contra a violência dos senhores, e o político se confunde com a própria vida – biopolítica. O que está em jogo é que a *consciência da revolução*, antes agregada ao sujeito histórico das fábricas, se multiplicou em *minorias*, expressando uma micropolítica dos desejos. A grande consciência do cinema clássico “morre” com o totalitarismo moderno: o stalinismo, o “sonho americano” e o fascismo, e a luta passa a incidir nos próprios meios de comunicação e na comunidade (dos *black panthers* ao movimento das Ligas Camponesas), antecipando as mudanças qualitativas na produção capitalista a partir das linhas de fuga efetivadas na luta dos movimentos sociais e na percepção do artista engajado em seu tempo, o cineasta-movimento que sorve as percepções e faz do povo a sua memória, um *duplo devir*, desdobrando as forças do fora e do dentro, é Kafka: “A memória de uma pequena nação é mais curta que a de uma grande nação, por isso ela trabalha mais a fundo o material existente”³⁷, perde em extensão o que ganha em cumplicidade, o “povo de minhas artérias”³⁸. Em Glauber e Pasolini, as histórias pessoais e os mitos impessoais são caminhos de volta ao colonizador, é por isso que cada partícula pequeno-burguesa ou mítica, em seus filmes, é colocada em

³³ Tanto Glauber quanto Pasolini pertencem a esses últimos, Glauber, cineasta brasileiro, Pasolini, que exprime o terceiro mundo das periferias italianas, dos migrantes e imigrantes, dos camponeses e operários, o terceiro mundo que existe na maioria dos países capitalistas desenvolvidos.

³⁴ DELEUZE, G. *Imagem-Tempo: Cinema 2*, pg. 260.

³⁵ Fala de Paulo, personagem interpretado por Jardel Filho em *Terra em Transe*, de Glauber Rocha.

³⁶ *Imagem-Tempo: Cinema 2*, pg. 261.

³⁷ Idem, pg. 263.

³⁸ Citação de Chahin.

transe, o eu é uma ficção fraca e enfadonha, é preciso dissolvê-lo na pele de um cangaceiro (discurso indireto livre) ou ridicularizá-lo, fazendo com que sua fala seja um *tralalá*: “Julian: Ida, por que não quer me beijar? – Ida: Mas Julian, e a minha dignidade? – Julian: Mas que dignidade, tralalá? – Ida: Não de mulher, não de menina, mas de liberdade, tralalá! – Julian: Então você está livre... O último e infame experimento está completo”³⁹.

Os autores fabulam, produzem um enunciado coletivo a partir do intolerável, trazem do fundo da miséria mais perturbadora um ato de fala libertador ou delimitam a pobreza real no jogo de forças que compõem a política: - Paulo (em transe): “Um candidato popular!”. Vieira (José Lewgoy), o governador em campanha, prestes a sofrer um golpe de estado, goza e ri no meio da multidão, estende os braços, beija e abraça senhoras desalentadas, uma caricatura do populismo latino-americana, ao seu redor, um inesgotável carnaval: passistas, mulatas, tamborins, militantes comunistas armados... Uma festa em que o limite entre a realidade e a fantasia se confundem. No meio dela emerge uma figura tacanha com um óculos grotesco que lembra os personagens de Eisenstein, ele retira uma papel amassado do bolso remendado e ensaia um discurso, é o senador (Modesto de Souza): “O nosso presidente quer ser um novo Napoleão, Diaz quer ser o novo César, mas só você tem condições para ser o novo Lincoln!”. Depois é a vez do Bispo (Jofre Soares): “Pedro negou Cristo por três vezes, mas ele foi ele quem fundou a Igreja de Deus, e Judas o traidor enforcou-se nu, nu!”. Glauber trabalha seus personagens alegóricos com a câmera inquieta de Dib Luft, movimentos descontínuos, *faux raccords*, suas falas se colidem com a câmera-olho no limite da diegese, e o extra-campo está constantemente presente – é o transe. Paulo: “Qual o sentido da coerência? Dizem que é prudente observar a história sem sofrer até que um dia pela consciência a massa tome o poder” (e gargalha). “Ando pelas ruas e vejo o povo magro, apático, abatido, este povo não pode acreditar em nenhum partido, este povo alquebrado cujo sangue sem vigor, este povo precisa da morte mais do que se possa supor, o sangue que estimula no irmão a dor, o sentimento do nada que gera o amor, a morte como fé, não como temor”. É sempre uma questão de sangue. No momento em que o monólogo interior de Paulo cessa, Sara (Glauce Rocha) abraça o amado e o exorta: “O povo não é culpado, Paulo, o povo não é culpado... O povo é Jerônimo, fala Jerônimo!” O senador cômico reforça: “Fala, meu filho, você é o povo.” – Jerônimo (José Marinho): “Eu sou um homem

³⁹ In *Pocilga*, Pier Paolo Pasolini.

pobre, um operário, sou presidente do meu sindicato, estou na luta das classes, acho que tá tudo errado e eu não sei mesmo o que fazer... O país tá numa grande crise e o melhor é aguardar a ordem do presidente...” Nesse momento Paulo fecha a boca do homem com violência e desafia a câmera: “Estão vendo o que é o povo! Um imbecil, um analfabeto, um despolitizado, já pensaram Jerônimo no poder?” Toda a história do elitismo e da separação estrutural entre ricos e pobres encarnada num gesto de ruptura que o poeta impõe à trama e relança ao espectador provocativo (discurso indireto livre). Jerônimo não é só pobre, ele também é um fantoche do poder, ele é o pobre que o poder constituído fabrica: presidente do sindicato, apoiador de Vieira, antes de falar de forma submissa e previsível, Jerônimo dançava desconjuntado e berrava o nome do governador aos céus. De repente, surge das massas a voz da pobreza (Flávio Migliaccio): “Um momento! Com a licença dos doutores, seu Jerônimo faz a política da gente, mas ele não é o povo, o povo sou eu que tenho sete filhos e não tenho onde morar, o povo sou eu!” Todos o agridem, o escorraçam, o chamam de extremista, o senador faz um discurso pomposo em meio ao linchamento: “A fome e o analfabetismo são mazelas inexplicáveis... (se exalta) O extremismo é um vírus que contamina as flores, contamina o ar, contamina o sangue, contamina a água e a moral!”. O homem é enforcado e sua viúva o chora. Após o massacre e o retorno do abismo dos sentidos em que se encontravam, Vieira cabisbaixo se arrepende da dança carnal a que foram submetidos, “nós fomos longe demais...”, mas Paulo retruca: “Se você quer o poder tem que experimentar a luta, já lhe disse várias vezes que dentro da massa existe o homem, e o homem é difícil de se dominar...”. Ao final, a equação é clara, o povo é o resultado da pobreza e da resistência ao poder, a emergência de um poder constituinte, Glauber é didático em sua obra, mas quando as coisas entram em transe, as dimensões se misturam.

“O transe, o fazer entrar em transe é uma transição, passagem ou devir: é ele que torna possível o ato de fala, através da ideologia do colonizador, dos mitos do colonizado, dos discursos do intelectual. O autor faz entrar em transe as partes, para contribuir à invenção de seu povo, que é o único capacitado a constituir o conjunto”. (DELEUZE, Gilles. *Imagem-Tempo: Cinema 2*, pg. 265).

Em “Pocilga”, a pobreza é *o que falta*, e reaparece com toda força em suas cenas finais. Ela é aquilo que não se diz ou não se vê, mas cerca os personagens e os diálogos como uma sombra. No momento em que aparece, na derradeira caminhada de Julian,

Marachionne (Ninetto Davoli), um imigrante italiano, se limita a dizer apenas bom dia com um largo sorriso no rosto – algo está por se formar. Mas quando Julian é devorado pelos porcos que os pobres se revelam. Marachionne descreve a cena: “Os porcos estavam amontoados... E como gritavam e como grunhiam! - Sr. Herdhitze: Não puderam salvar nem um dedo? Uma mecha de cabelo? – Marachionne: Não, nada. - Sr. Herdhitze: Então esses porcos não deixaram nada? – Marachionne: Não, nada! - Sr. Herdhitze: Não sobrou um sapato, o fiapo de uma camisa... um botão? – Marachionne: Não, nada de nada! - Sr. Herdhitze: Então (leva o dedo à testa e o desliza até a boca), não diga nada a ninguém”. E é Wolfran, o ancião da aldeia, que evoca a visão daqueles que veem além: “Como podemos condená-lo, se sofreu tanto, fechando-se em si mesmo? E fechando os olhos que nos viram. Julian não será uma dessas vítimas que falam com o carrasco sem ter pedido confessores. Não se misturou com ninguém. Sua sordidez transformou-se em graça. Nos traiu a todos, mas sem ter prometido nunca nos ser fiel”. O discurso indireto livre desvela a pobreza em potência – os pobres apoderam-se da fala. O pobre, seja o imigrante italiano ou o camponês alemão, ainda que europeu, não passa de um corpo estranho na formação normativa da modernidade, pois não se enquadra no sujeito racional razoável dos grandes centros urbanos, “ele possui sotaques demais, age como um animal, grunhe, não sabe se portar em sociedade, vive amontoadado entre os seus, não diferencia o público do privado”, a pobreza para Pasolini é redentora em sua inocência – em sua *animalidade*.

Considerações finais

Tendo em mente o que foi discutido sobre o conceito de mídia-educação que aponta para um paradigma de apropriação crítica das NTICs e para o protagonismo dos educandos no processo formativo, fica evidenciado que para a construção de uma escola comprometida com a realidade contemporânea fortemente impactada pelas novas tecnologias, não é uma necessidade, tal como muitos setores da sociedade querem fazer parecer, que tenhamos de aderir a uma concepção tecnicista de formação atrelada a uma ideia de currículo que ponha de lado ou secundarize a importância formação humana. Para além disso, o uso e a reinvenção da imagem é essencial na criação de novos paradigmas e formas de produzir imagens para além do *sensu comum* ou da linha dominante de associação se perfaz nos meios de comunicação. Como vimos a ideia tecnicista que fundamenta a recente reforma do ensino médio e outras iniciativas de

castração curricular que se desenvolveram ao longo da história educação brasileira, tomam como argumento a ideia de uma inevitável obsolescência das humanidades frente as novidades emergentes. No entanto, de acordo com o objetivo duplo da mídia-educação que consiste no desenvolvimento da capacidade de reflexão dos estudantes frente ao mar de informação e estímulos próprios da realidade de comunicação contemporânea, e também na instrumentalização destes educandos para o uso das NTICs de forma criativa e potente, podemos considerar que a importância das humanidades nas escolas passa longe de ser pequena.

Hoje mais do que nunca o desenvolvimento da autonomia de pensamento e da criticidade é uma necessidade, pois estas são qualidades imprescindíveis para que os indivíduos lidem da melhor forma possível com as tecnologias que despontam no século XXI. Se por um lado as novas tecnologias podem trazer alienação e provocar erosão nos alicerces da organização social constituída, por outro elas podem contribuir para que sejam desenvolvidas novas formas de lidar com o conhecimento e de socializar-se. Para que isso ocorra, é preciso desenvolver iniciativas comprometidas com a apropriação crítica destas tecnologias, e para isso as humanidades podem ser fundamentais. Neste sentido a presença de disciplinas como a Filosofia e Sociologia nas escolas sempre tiveram como objetivo preparar os estudantes para lidarem com a informação e o conhecimento de maneira crítica, e sempre tiveram relação com a formação dos indivíduos em direção ao pensamento autônomo e pró-atividade que fundamentam uma vida cidadã.

O Ensino de Filosofia sempre possibilitou um compromisso com uma formação que transcenda o paradigma de uma postura passiva diante o conhecimento e mundo, e uma preparação para o protagonismo cultural, social e político. Em um mundo marcado pelo fenômeno das fake news, pelo crescimento de movimentos de anti-ciência e pela deslegitimação das bases da democracia representativa em prol de uma visão autoritária de sociedade, as contribuições do estudo de Filosofia no que diz respeito a áreas como epistemologia, lógica, política e ética são fundamentais. Os debates sobre a oposição entre aparência e verdade, validade lógica dos pensamentos, especificidade do pensamento científico frente ao senso comum, e bases filosóficas do pensamento democrático são exemplos notáveis disso. O ensino de Filosofia possui a capacidade de preparar os estudantes para lidarem com os desafios contemporâneos de forma ampla e dinâmica, na medida em que busca discutir os problemas que se colocam para o ser humano de forma

radical, ou seja, indo a raiz das questões. Preparar os sujeitos para uma existência questionadora e ativa é o caminho para uma educação alinhada com um mundo de aceleradas mudanças e de infinitas fontes de informação.

Nos cabe, portanto, o trabalho de investigar como pode se dar esta relação entre o Ensino de Filosofia e uma educação média-educadora, desenvolvendo e estudando experiências como a do canal Pensamento Radical. Em sintonia com uma ideia de escola que não reduza o espaço das humanidades no currículo, tal como a atual reforma tecnicista de ensino médio e o pensamento neoliberal almejam. Só assim poderemos construir uma escola comprometida com o futuro, que produza o contrário da distopia dualista do neoliberalismo que visa produzir trabalhadores cada vez mais alienados e embrutecidos para se tornarem mão de obra barata e conformada. Uma escola comprometida a formar sujeitos autônomos capazes de pensar o mundo em toda sua complexibilidade e de intervir culturalmente e politicamente para transformá-lo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=42za8TRRo-o>>. Acesso em 07, ago. 2022.
- ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ANPED. Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017). 10 Jun. 2022. Disponível em <<https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>>. Acesso em 07, ago. 2022.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSIS, Érico Gonçalves de. **Táticas lúdico-midiáticas no ativismo político contemporâneo**. ANO. 2006. 274f. Dissertação de Mestrado (Ciência da Comunicação) - UNISINOS, São Leopoldo, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

- BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; MARTINS, Maria Cecília; VALENTE, José Armando. **Codesign de Redes Digitais: Tecnologia e Educação a serviço da inclusão social**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. **Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas**. Educação & Sociedades, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores. Associados, 2001.
- BIANCO, Nélia Rodrigues del. **Elementos para pensar as tecnologias da informação na era da globalização**. Intercom: revista brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulos, v. 24, n. 2, 2004.
- BRAGA, D. B. (Org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTELLS, Manuel. (2017). **A sociedade em Rede**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a Crise da Democracia Liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados. Tradução: Pérola de Carvalho**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FANTIN, Monica. **Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.
- FANTIN, Monica. **Mídia-Educação**. Florianópolis: Insular, 2005.

- FERREIRA, Fabiola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. **As estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: consenso e privatização.** Dixa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação. Araraquara, v.22, n. 1, p. 189-208, Jan/Jun. 2020.
- FOLETTTO, Leonardo Feltrin. **Midiativismo, mídia alternativa, radical, livre, tática: um inventário de conceitos semelhantes.** In: BRAIGHI, Antônio Augusto; LESSA, Cláudio; CÂMARA, Marco Túlio (orgs.). **Interfaces do Midiativismo: do conceito à prática.** Belo Horizonte, p. 95-110, 2018.
- FORUM SOCIAL MUNDIAL, **Fórum mundial de mídias livres junto a Rio+20, Rede Livres, 2012.** Disponível em : <<https://recid.redelivre.org.br/2012/05/04/forum-mundial-de-midias-livres-junto-a-rio20/>>. Acesso em 09, maio, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HAN, Byung-Chul, **No exame: perspectivas do digital.** Petrópolis: Vozes, 2018.
- HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- HARDT, Michel. & NEGRI, Antonio. **Multidão: Guerra e democracia na era o império.** Rio de Janeiro: Record, 2005.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: 34, 1999.
- MALINI, Fabio.; ANTOUN, Henrique. **A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais.** Porto Alegre: Sulina, 2013.
- MARSHALL, McLuhan, **The Medium is the Massage: An Inventory of Effects** Bantam Books, 1967.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación.** Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.
- MARTINS, Francisco Menezes. **Impressões digitais: cibercultura, comunicação e pensamento contemporâneo.** Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- TRIVINHO, Eugênio. **A dromocracia cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada.** São Paulo: Paulus, 2007.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **A Indústria Cultural – O Iluminismo como Mistificação das Massas.** Trad. de LIMA, Luiz Costa. In Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- BAZIN, A. **O que é o Cinema?** Trad. RIBEIRO, E. A. In São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- _____. **O cinema da crueldade.** Trad. DANESI, A. de Pádua. In São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BENJAMIN, W. **Walter Benjamin – Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política.** Trad. de ROUANET, Paulo Sérgio. In São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora.** Trad. de CAIXEIRO, Nathanael. In Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia (Vol. 5).** Trad. de PÁL PELBART, Peter e CAIAFA, Janice. In Rio de Janeiro: 34, 1997.
- _____. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia (Vol. 4).** Trad. Coordenada por OLIVEIRA, Ana Lúcia de. In Rio de Janeiro: 34, 1999.
- _____. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia (Vol. 3).** Trad. Coordenada por OLIVEIRA, Ana Lúcia de. In Rio de Janeiro: 34, 1996.
- _____. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia (Vol. 2).** Trad. de OLIVEIRA, Ana Lúcia de e CLÁUDIA LEÃO, Lúcia. In Rio de Janeiro: 34, 1995 - B.
- _____. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia (Vol. 1).** Trad. de GUERRA NETO, Aurélio e PINTO COSTA, Célia. In Rio de Janeiro: 34, 1995 - A.
- _____. **O Anti-Édipo.** Trad. de ORLANDI, Luiz B. In Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- _____. **O Que é a Filosofia?** Trad. de PRADO JR., Bento e ALONSO MUÑOZ, Alberto. In Rio de Janeiro: 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Trad. de PÁL PELBART, Peter. In Rio de Janeiro: 34, 1992.
- _____. **A Imagem-Tempo - Cinema 2.** Trad. de RIBEIRO, Eloisa de Araújo. In São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Cinema 1 - A Imagem-Movimento.** Trad. de SENRA, Stella. In São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **A Ilha Deserta.** Organização e revisão técnica de ORLANDO, L. B. In São Paulo: Iluminuras, 2008.
- _____. **Diálogos.** Trad. de CUNHA, J. G. In Lisboa: Relógio D'Água, 2004.
- CRARY, J. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX.** Trad. CHAMMA, V. In Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- DAVIS, M. **Planeta Favela.** Trad. de MEDINA, Beatriz. In São Paulo: Boitempo, 2006.

- DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard.** Trad. de SILVA, Mateus Araújo. In São Paulo: Cosac Naify, 1999.
- EISENSTEIN, S. **A Forma do Filme.** Trad. OTONI, Teresa. In Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- _____. **O Sentido do Filme.** Trad. OTONI, Teresa. In Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- _____. **Reflexões de um cineasta.** Trad. DORIA, Gustavo A. In Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969.
- FATORELLI, A. **Fotografia Contemporânea: entre o cinema, o vídeo e as novas mídias.** In Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.
- GUMBRECHT, H. U. **Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir.** SOARES, Ana Isabel. In Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- HANSEN, Mark B. N. **New Philosophy for New Media.** In London: MIT Press, 2004.
- MALIÉVITCH, K. S. **Dos novos sistemas de arte.** Trad. DUNAEVA, C. In São Paulo: Hedra, 2007.
- NICHOLS, B. **Introdução ao documentário.** MARTINS, M. S. In Campinas: Papyrus, MANOVICH, Lev. **The Language of New Media.** In London: MIT Press, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal – Prelúdio a uma Filosofia do Futuro.** Trad. de SOUZA, Paulo César de. In São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PARENTE, A. (organização). **Cinema/Deleuze.** In Campinas: Papyrus, 2013.
- _____. **Imagem-Máquina: a era das tecnologias do virtual.** In Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.
- PASOLINI, P. P. **Empirismo Herege.** Trad. PEREIRA, Miguel Serras. In Lisboa: Garzanti Editore, 1972, 1981.
- _____. **Teorema.** Trad. FERNANDO, Travassos. In Lisboa: Garzanti, 1968.
- RANCIÈRE, J. **As distâncias do cinema.** Trad. ABREU, Estela dos Santos. In Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- ROCHA, Glauber. **Revolução do Cinema Novo.** In São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o tempo.** Trad. CAMARGO, J. L. e BORGES L. C. In São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- XAVIER, I. (organização). **A Experiência do Cinema.** In São Paulo: Graal, 2008.