

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica

Gustavo Uliana Rodrigues

Uma comunicologia engajada

Aproximações entre Vilém Flusser e Paulo Freire sobre processos
comunicativos aplicados à educação

Mestrado em Comunicação e Semiótica

São Paulo

2023

Gustavo Uliana Rodrigues

Uma comunicologia engajada

Aproximações entre Vilém Flusser e Paulo Freire sobre processos comunicativos aplicados à educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação e Semiótica, na área de concentração: Signo e significação nos processos comunicacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Norval Baitello Júnior.

São Paulo

2023

BANCA EXAMINADORA

*Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua
realização não se verifica facilmente, sem obstáculos.
Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às
vezes demoradas. Implica luta.*

Paulo Freire

*A comunicação humana tece o véu do mundo
codificado. O véu da arte, da ciência, da filosofia e
da religião ao redor de nós.
E o tece com pontos cada vez mais apertados.*

Vilém Flusser

*Ensinar a fazer é ensinar a obsolescência.
Ensinar a pensar, não.*

Norval Baitello Junior

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e Código do Processo 88887.631134/2021-00 e a FUNDASP.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brazil (CAPES) - Finance Code 001 and Process Code 88887.631134/2021-00 and FUNDASP.

AGRADECIMENTOS

Ao imergir em um trabalho monográfico, nosso tempo pede para ser repensado. Vamos dispor deste conforme as exigências da pesquisa nos impõe. Por vezes, estamos inseridos em longos períodos dedicados a uma determinada tarefa, quando nosso coração suplicava para que estivéssemos ao lado de quem amamos. Os sentimentos, esses que só parecem não ter lugar dentro de um trabalho científico, não deixam de nos importunar. Garanto que a vida não espera o texto ganhar forma para acontecer. Ela simplesmente acontece. O que me parece crucial agora é aprender a administrar o tempo. De forma a reduzir as lacunas e sermos responsáveis com a pesquisa à qual nos comprometemos.

Ao professor Norval Baitello Junior, meu orientador, fonte inesgotável de saberes e de afetos. Por sua escuta e leitura atenta e paciente, do projeto ao texto final. Por me estimular a repensar constantemente minhas frágeis certezas.

Aos meus pais, Ana e Edgar, pelo absoluto privilégio de ser filho de vocês. A vida com vocês é repleta de amor, aventura e magia!

Aos professores do programa, agradeço especialmente às professoras Lucia Leão e Valdenise Martyniuk, pelo amparo e delicadeza na construção do projeto de pesquisa.

Aos colegas do Programa de Comunicação e Semiótica, agradeço especialmente à Ana Catarina Santilli, Beatriz Couto, Juliana Arruda, Mariana Carlin, Marisa Francisca, Tiago Mota e Roberta Dabdab, pela troca fundamental de textos, informações, sugestões, mas também pela troca de afetos e angústias.

À Secretaria do COS, agradeço especialmente à Cida Bueno, por toda atenção e paciência sempre disponibilizada (e pelos precisos "puxões de orelha").

Ao Arquivo Vilém Flusser São Paulo, por compartilhar e ceder os indispensáveis textos para esta pesquisa, e também por essa "relação", iniciada em meados de 2017, da qual não pretendo colocar um prazo para acabar.

Ao amigo de infância e professor de alemão, Getúlio, pelo auxílio nas traduções e pelo despertar desta nova paixão. *Wir stoßen auf die Liebe an!*

Ao amigo, professor e orientador de iniciação científica, Diogo Andrade Bornhausen, o grande responsável por estar aqui.

À Hanny Setton, minha companheira nestes últimos anos que, mesmo seguindo caminhos distintos, sempre esteve ao meu lado.

Aos grandes amigos e familiares, todos eles! Agradeço por compreenderem e incentivarem minhas ausências, acreditando na minha promessa de que "em breve estarei de volta".

À CAPES, por apoiar esta pesquisa e viabilizar a concretização deste projeto.

Ao voltar o olhar para o passado recente, que faz parte da jornada do mestrado, é possível revisitar lembranças de diversas naturezas. Optei por dedicar maior atenção àquelas que a memória me evoca serenidade. Olhar o passado é um convite para atribuir significado às escolhas que fizemos.

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a traçar aproximações teóricas sobre a teoria da comunicologia de Vilém Flusser e a proposta pedagógica de Paulo Freire. Para tanto, apresenta e analisa a teoria de comunicação de Vilém Flusser, salientando os textos relevantes escritos sobre educação e sua aplicação na Fundação Armando Alvares Penteado e a teoria pedagógica de Paulo Freire. Para isso, contextualiza os autores no cenário histórico político e social, visando salientar os determinantes culturais e subjetivos que permitiram elaborar seus projetos voltados à comunicação e educação. O objetivo é traçar os pontos comuns em suas teorias sobre as abordagens da educação problematizadora, crítica, reflexiva e emancipatória. Isso se dá através dos conceitos de intersubjetividade, do diálogo como processo dialético problematizador, da multidisciplinaridade, da conscientização, da contextualização e da proposta do ensino como método transformador. As análises, alinhamentos e críticas das concepções teóricas dos autores formarão a base metodológica deste estudo. A pesquisa se fundamentará teoricamente pelos conceitos e textos sobre educação escritos por Vilém Flusser e, também, de sua concepção de comunicologia, tendo como referência o Arquivo Vilém Flusser São Paulo (fomentado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), a proposta educacional de Paulo Freire, unindo às contribuições de Norval Baitello Junior e autores relacionados ao tema, bem como o projeto flusseriano na Fundação Armando Alvares Penteado.

Palavras chaves: Comunicologia; Vilém Flusser; Paulo Freire; Comunicação e Educação; Diálogo.

ABSTRACT

This research proposes to outline the theoretical approaches on Vilém Flusser's theory of communicology and Paulo Freire's pedagogical proposal. To do so, it presents and analyzes Vilém Flusser's theory of communication, highlighting the relevant texts written on education and its application at Fundação Armando Alvares Penteado and Paulo Freire's pedagogical theory. For this, it contextualizes the authors in the political and social historical scenario, aiming to highlight the cultural and subjective determinants that allowed them to elaborate their projects aimed at communication and education. The objective of this research is to trace the common points in their theories about approaches to problematizing, critical, reflective and emancipatory education. This happens through the concepts of intersubjectivity, dialogue as a problematizing dialectical process, multidisciplinary, awareness, contextualization and the proposal of teaching as a transformative method. The analyses, alignments and criticisms of the authors' theoretical conceptions will form the methodological basis of this study. The research will be theoretically based on the concepts and texts on education written by Vilém Flusser and also on his conception of communicology, having as reference the Arquivo Vilém Flusser São Paulo (sponsored by Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), the educational proposal of Paulo Freire, joining the contributions of Norval Baitello Junior and authors related to the theme this subject, as well as the flusserian project at Fundação Armando Alvares Penteado.

Keywords: Communicology; Vilém Flusser; Paulo Freire; Communication and Education; Dialogue.

SUMÁRIO

1. O filósofo da comunicação e o patrono da educação: uma breve contextualização.....	16
2. A comunicologia de Vilém Flusser.....	22
2.1. Os arranjos de Flusser entre Husserl e Heidegger.....	23
2.2. Uma ciência dos processos comunicativos.....	26
2.3. A separação superada.....	31
3. Flusser, FAAP e o studium generale.....	36
3.1. A paideia.....	41
3.1.1. Nossa escola.....	41
3.1.2. Ensino Superior.....	45
3.1.3. Da crise na educação.....	46
3.1.4. A questão do ensino superior.....	50
3.2. A crise.....	53
3.2.1. Escola primária.....	53
3.2.2. Pós-história e educação.....	56
3.2.3. Para uma escola do futuro.....	60
3.3. A resposta.....	64
3.3.1. Ensino.....	64
3.3.2. Ensino multivalente.....	65
3.3.3. Ensino estético.....	70
4. Por uma pedagogia do diálogo em Paulo Freire.....	74
4.1. A historicidade da obra de Paulo Freire.....	75
4.2. O diálogo.....	83
5. Considerações finais.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93

*Para minha tia, Angela Sofia,
e para meu avô, Pedro Julio.*

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte do interesse de investigar processos comunicativos aplicados à educação. Para isto, tem como ponto de partida as reflexões do filósofo tcheco-brasileiro Vilém Flusser acerca da educação dentro do quadro teórico da comunicação¹, batizado de comunicologia², com a contribuição de autor imprescindível dentro da temática educacional: Paulo Freire. Autor que, como Flusser, não deve ser enquadrado dentro de uma única estrutura disciplinar, pois apresenta em suas teorias protagonismo do processo comunicativo na educação, propondo saberes conscientes e engajados.

As contribuições destes autores possibilitaram refletir os caminhos para pensar a problemática da educação e da comunicação, pois estas aproximações ainda carecem de investigações mais aprofundadas, constituindo-se praticamente inéditas dentre as publicações nacionais. Porém, permitindo ampliar o conhecimento sobre fatores que envolvem a multiplicidade desses processos e aparelhar estratégias para lidar com suas condições.

Um estudo de convergência de ideias dos dois autores, suas implicações e propostas, aliadas às concepções de Flusser para educação, parece-nos não somente de grande interesse acadêmico, mas também profundamente urgente em uma sociedade que se tornou cada vez mais carente de formadores e estudiosos esclarecidos que encorajem uma "cabeça bem-feita"³, ou seja, com capacidade do pensamento reflexivo que possibilita contextualizar, realizar conexões produtivas de informações, para além de o mero acumular de dados, ante o influxo excessivo de informações inúteis e mercadologicamente comprometidas.

Diante destas perspectivas biográficas e bibliográficas, nasceu a suspeita que impulsionou uma investigação mais minuciosa sobre a temática: será que podemos falar de comunicologia como método e/ou projeto educacional? É possível um modelo de educação que aproxime os dois autores? Existem aproximações e pontos de contato? A comunicologia dialoga com a abordagem pedagógica de Paulo Freire?

¹ Flusser utiliza a teoria da comunicação como sinônimo para a comunicologia. O termo também é empregado de diversas maneiras por estudiosos de Flusser. BAITELLO (2010), por exemplo, interpreta a comunicologia como uma teoria da mídia.

² Em alemão, *Kommunikologie*.

³ Conceito proposto pelo francês Edgar Morin em contraposição à ideia de "cabeça bem-cheia", da qual valoriza a formação integral do indivíduo, propondo além da simples transmissão de informações e considerando a complexidade do mundo e suas interações (MORIN, 2021).

O autor efetuou atualizações nas citações dos autores a partir do tratado internacional do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (2009), obrigatório a partir de 1º de janeiro de 2016.

Todas as traduções deste trabalho foram feitas livremente pelo autor.

O presente trabalho não pretende responder a todas essas indagações de forma analítica e aprofundada. Cada uma delas mereceria uma dissertação exclusiva. Mas utiliza esses questionamentos como pano de fundo e base reflexiva para compor o campo, o contexto, a partir do qual pretendemos tecer as aproximações teóricas e práticas entre Vilém Flusser e Paulo Freire sobre os processos comunicativos aplicados à educação. Considerando que Vilém Flusser é um teórico da comunicação e Paulo Freire é um teórico da educação, esse trabalho pretende analisar a comunicologia como método e como projeto educacional, onde existe a comunicação e onde existe a educação. Propondo assumir a comunicação em Freire e a educação em Flusser, tendo como ponto de convergência o diálogo.

A partir dessas premissas, a presente dissertação se organiza em cinco capítulos: o primeiro capítulo faz uma breve contextualização do cenários histórico, político e social no qual os autores estavam inseridos; o segundo capítulo aborda os fundamentos da comunicologia de Vilém Flusser; o terceiro capítulo traz a trajetória de Flusser na Fundação Armando Alvares Penteado, além da apresentação dos dez textos escritos por Flusser sobre educação; o quarto capítulo aponta a abordagem educacional desenvolvida por Paulo Freire; e por fim, o quinto capítulo busca alinhar as contribuições dos autores, aproximando seus modelos universalistas e multidisciplinares para a comunicação e para a educação, considerando os campos de conhecimento como plurais e intersetoriais e com transversalidade de saberes.

A sabedoria é uma parte valiosa do estilo de vida e da arte de viver, e deve merecer maior atenção também quando se trata de educação. Ela pode ser adquirida provavelmente menos por transmissão direta do que por uma abertura à vida e a suas experiências – muitas vezes dolorosas. A sabedoria se realiza mais em experiências e relações concretas do que por meio de uma compreensão geral. (BAITELLO, 2018, p. 24)

O primeiro capítulo traz uma breve contextualização do cenário histórico e político-social, onde Vilém Flusser e Paulo Freire estavam inseridos. E como esses acontecimentos foram essenciais para desencadear as reflexões e elaborações de propostas para a comunicação e para um projeto educacional. Propondo a hipótese de construir entre os autores os pontos comuns, que é o diálogo e o ambiente em que estavam inseridos, como elementos que possibilitaram as aproximações teóricas desses autores, sobre os processos comunicativos aplicados à educação.

No segundo capítulo, são apresentados os fundamentos da comunicologia flusseriana. É necessário enfatizar as características que distinguem a “comunicologia brasileira” de uma

“comunicologia europeia”, e posteriormente, os fundamentos que as aproximam. Flusser considerou a comunicologia como teoria geral das ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*), fundada primordialmente sobre o caráter simbólico da existência humana. Armazenar, processar e transmitir informações é a tentativa contranatural do homem diante de sua finitude, sendo por isso estruturado um mundo artificial que simboliza sua busca pela imortalidade.

Considerando a comunicação humana do ponto de vista da existência (como tentativa de superação da morte por meio da companhia de outros), ou então considerando-a do ponto de vista formal (como tentativa de produzir e armazenar informações), fica parecendo que ela, entre outros aspectos, é uma tentativa de negar a natureza, na verdade tanto a "natureza" lá fora como também a "natureza" do homem. (FLUSSER, 2007c, p.94)

Influenciado pela filosofia existencial de Martin Heidegger, Flusser observa que a tentativa de superação da morte leva à criação de modelos de pensamento projetivos, fundamentais para entender as determinações culturais e como elas estão diretamente relacionadas à forma imposta pelo modelo comunicacional corrente. Inquietava o autor a busca pela compreensão do caráter antropológico da comunicação perante às transformações geradas pela proliferação de dispositivos simulantes neuronais na segunda revolução industrial. (BORNHAUSEN, 2020, p. 105). Para estas transformações, era necessário um novo entendimento antropológico, cultural e existencial sobre como os meios de comunicação eram capazes de criar modelos de consciência e modos de pensar.

Foram a partir destas percepções que Flusser compreende que a comunicação não pode ser disciplina restrita às ciências do espírito. À comunicologia não cabe apenas qualificar e interpretar fenômenos, mas se realocar no lugar de observação dos mesmos. Não se tratava de desconsiderar suas primeiras conclusões, mas considerar as transformações promovidas por esses novos dispositivos. Sendo assim, a comunicologia abrange as ciências do espírito e as ciências da natureza (*Naturwissenschaften*).

A teoria da comunicação é fundamental por dois motivos. O primeiro é que ela trata da atual imagem do homem (*Menschenbild*), que substitui e eleva a antropologia. O segundo, pois é uma disciplina em que inúmeras disciplinas progressas se sobrepõem, tanto por *overlap*⁴, como também por *fuzzy sets*⁵. Onde uma teoria da comunicação que rompe com as estruturas do pensamento e conhecimento passados, e que não se ajusta em nenhuma universidade, deve ser lecionada? Na matemática? Nas ciências do espírito? Nas ciências de todas estas disciplinas? Ela utiliza a matemática, a teoria da decisão, a teoria dos jogos, a neurofisiologia, a psicologia, a

⁴ Em português, sobreposição.

⁵ Em português, conjunto difuso.

sociologia, a física, a química, de tudo... (FLUSSER, 1991, *Menschliche Kommunikation II 1b05*)⁶.

No terceiro capítulo, apresentamos a avaliação de Flusser sobre seu curso de teoria da comunicação na Fundação Armando Alvares Penteado. Esta oportunidade se apresentou como possibilidade de rever estruturas regulatórias, características do modelo moderno, se afastando da preleção pelo conceito do especialista que apenas acumula informações, a favor da universalização do saber, permitindo uma nova forma de lidar com os conteúdos. Mas Flusser deixa a Fundação Armando Alvares Penteado cético e descontente, não lhe permitindo a devida apreciação dos resultados.

A relação do autor com a educação brasileira foi além de sua produção como docente. Flusser não foi um mero observador da situação cultural brasileira e acadêmica do mundo, como também escreveu ensaios acerca da temática da educação, sendo eles: "Nossa escola", "Da crise da educação", "Ensino superior", "A questão do ensino superior", "Para uma escola do futuro", "Pós-história e educação", "Escola primária", "Ensino", "Ensino estético" e "Ensino multivalente". Estes ensaios são fundamentais para nortear as aproximações entre o autor e Paulo Freire.

No quarto capítulo, investigamos a abordagem educacional desenvolvida por Paulo Freire a partir de uma leitura de suas obras. Esta concepção de educação tem como objetivo a conscientização e libertação do indivíduo, especialmente para este que vive em condições de opressão e exclusão social. Esta abordagem é considerada uma das principais e influentes referências na educação crítica e libertadora, sendo cinco pontos centrais.

A conscientização: despertar a consciência crítica dos educandos é fundamental para permitir a análise dos mesmos sobre a realidade política e social em que estão inseridos. Cabe ao educador possibilitar a compreensão das estruturas de poder e opressão que afetam seus educandos, desenvolvendo uma postura ativa e transformadora.

A libertação: é indispensável que os educandos sejam protagonistas na transformação de sua realidade.

⁶ Em alemão, "*Die Theorie der Kommunikation ist aus zwei Gründen grundlegend. Der eine Grund ist, sie handelt vom gegenwärtigen Menschenbild. Es ersetzt und erholt die Anthropologie. Und zweitens, es ist eine Disziplin, in der sich zahlreiche vorangegangene Disziplinen überschneiden, sowohl als overlap, als auch als fuzzy sets. Die Theorie der Kommunikation durchbricht die vorangegangenen Denk- und Erkenntnisstrukturen, passt zum Beispiel in keine Universität, wo soll man so etwas unterrichten? Unter Mathematik? Unter Geisteswissenschaft? Unter Naturwissenschaft? Unter Anthropologie? Unter Soziologie/ Wo? Sie macht sich ja alle diese Disziplinen zu Dienste. Sie verwendet Mathematik, sie verwendet die Entscheidungstheorie, die, die Spieltheorie, die Neurophysiologie, die Psychologie, die Soziologie, die Physik, die Chemie, alles...*" Tradução: Alex Florian Heilmair (2012, p.35).

A prática: em "Pedagogia do oprimido", Freire enfatiza a importância da prática como método de aprendizagem. A teoria deve estar relacionada a este ponto, permitindo que os educandos vivenciem e reflitam sobre as situações reais que enfrentam.

A contextualização: contextualizar o conhecimento permite que os educandos relacionem os conteúdos aprendidos às suas experiências e à sua realidade social e cultural.

E por fim, o ponto fundamental para traçar paralelos entre Vilém Flusser e Paulo Freire: o diálogo. Abdicando do conceito tradicional da escola burguesa, da relação aluno e professor, Freire se refere aos protagonistas dessa interação como educador e educando. Essa construção deve ser feita de forma horizontal, respeitando o conhecimento e experiência destes personagens.

O quinto capítulo, é reservado para as considerações finais desta pesquisa. Constatamos que suas ideias e contemplações para a educação são convergentes, mutuamente harmônicas e complementares, sendo úteis na construção de uma nova visão pedagógica sistêmica, interdisciplinar e multidimensional, sempre reflexiva e que vá de encontro às necessidades atuais do indivíduo diante de uma educação cada vez mais técnica, impessoal e mecanicista, própria de um mundo em crise. Embora não exista uma relação direta entre a pedagogia freiriana e a comunicologia, tanto Paulo Freire quanto Vilém Flusser compartilham a preocupação com a educação crítica, reflexiva e emancipatória. Ambos os autores enfatizam a importância de uma educação como meio de conscientização sobre o mundo e suas estruturas.

1. O filósofo da comunicação e o patrono da educação: uma breve contextualização

No contexto da década de 1960 e 1970, no qual a ascensão da tecnologia estava no centro das discussões, era necessário pensar em educação e os princípios dessa comunicação, que precisava ser reinventada. Nesse cenário, Flusser teve a liberdade do Instituto Brasileiro de Filosofia para poder planejar e articular esses princípios. Além do diálogo, presentes em Flusser e Paulo Freire, o ponto de encontro entre os autores é este ambiente. Ambos estavam preocupados, observando e escrevendo no mesmo momento, sobre essas questões. Sobre como reinventar a educação e a comunicação, apesar de serem vistos politicamente de forma contraditória. O conservadorismo no Brasil rejeitava Paulo Freire, mas autorizava Vilém Flusser, apesar dele não ser propriamente um conservador.

Nesse sentido, é necessário perpassar pelos contextos históricos e político-sociais dos quais os dois autores estavam inseridos e o quanto estes acontecimentos foram essenciais para a formação de seus pensamentos.

Vilém Flusser dedicou-se a elaborar uma teoria em que fosse considerado o caráter existencial, antropológico e histórico como ponto central da comunicação. À teoria da comunicação caberia estudar como o homem processa, armazena e transmite as informações adquiridas culturalmente (FLUSSER, 2014). O autor procurou destrinchar o complexo emaranhado que é a rede de relações intersubjetivas que caracterizam o atual cenário comunicacional, a partir das transformações éticas, estéticas e epistemológicas da sociedade da época. Do ponto de vista existencial, a comunicologia parte do princípio de que a comunicação humana é um sistema imune, artificial.

Mas é preciso pontuar que a comunicologia para Flusser não investiga apenas o “por que” do homem se comunicar, mas “como” e “para que” ele o faz.

O filósofo levantou, a partir desse ponto de partida, a tese de que, as diferentes formas de transmissões culturais ocorrem através de acordos em torno de fenômenos naturais, ou seja, símbolos organizados conforme regras, e que estes códigos são temporários e mudam de tempos em tempos. Deste modo, a investigação dos métodos de comunicação do homem exige uma análise atenta e cuidadosa, que considera a historicidade da cultura e considera a sincronia dos diversos códigos de comunicação que atualmente se imbricam e sobrepõem.

Vilém Flusser nasceu em 1920, na cidade de Praga, onde viveu até os seus 19 anos. Em "uma atmosfera espiritual e artisticamente inebriante de Praga entre as duas Guerras"⁷, o

⁷ As passagens aqui citadas foram retiradas da extensa correspondência de Flusser e de sua autobiografia, disponíveis no Arquivo Vilém Flusser São Paulo, dos momentos apresentados na obra *Flusseriana. An*

autor cursou filosofia na Universidade Carolina, sem, no entanto, ter concluído. Em 1939, sob a crescente ameaça do regime nazista alemão, Flusser se exilou temporariamente na Inglaterra com os pais de sua futura mulher, Edith Barth, em Londres e Chagford, e um ano mais tarde, no Brasil.

Ao chegar no porto do Rio de Janeiro, Flusser toma conhecimento da morte trágica de seu pai pelas mãos do regime nazista, nos campos de Buchenwald, Alemanha. Dois anos depois, sua mãe e irmã, em Auschwitz, Polônia. Um ano depois, seus avós e tios, em Theresienstadt, República Tcheca.

Apesar de seu modesto início como ajudante na firma de importação e exportação do sogro, Flusser dedicou-se à uma produtiva atividade intelectual, principalmente quando adentra ao círculo dos frequentadores do Instituto Brasileiro de Filosofia, o IBF. A profundidade e intensidade de suas produções podem ser medidas através de seus principais interlocutores: Guimarães Rosa, Haroldo de Campos, Vicente Ferreira da Silva, Milton Vargas e Miguel Reale, para citar alguns, sendo Vargas e Reale nomes fundamentais para esta pesquisa.

Flusser também foi docente em tradicionais faculdades paulistas. A convite de Vargas, lecionou filosofia da ciência, na faculdade de engenharia da Universidade de São Paulo, a POLI, em 1963. Em 1964, teoria da comunicação na FAAP (da qual abordaremos detalhadamente nesta pesquisa); e em 1965, filosofia da comunicação, no ITA, em São José dos Campos. Sua atividade intelectual também se estendeu para mídias de massa, com 130 artigos publicados nos jornais Folha de São Paulo e Estado de São Paulo, bem como participação na Revista Brasileira de Filosofia, ITA Humanidades, Cavalos Azul, Caderno Brasileiro, entre outras. Em 1972, retornou à Europa, mas desta vez, por causa do regime opressor da ditadura militar brasileira.

No período europeu, Vilém e Edith viveram em um pequeno vilarejo chamado Robion, localizado no sul da França. Foi nesta época que Flusser viajou o mundo como nunca. Dialogou com intelectuais franceses, como Abraham Moles, Jean Baudrillard, Paul Virilio, e alemães, como Dietmar Kamper, Friedrich Kittler, Hannes Böhringer, Harry Pross e Peter Weibel. Nos anos 1970 e 1980, lecionou em universidades e escolas de arte francesas, principalmente nas cidades de Aix-em-Provence, Arles, Marseille e Paris. Também escreveu para importantes jornais alemães como a Frankfurter Allgemeinen Zeitung, Süddeutsche

Intellectual Toolbox, organizada por Peter Weibel e Siegfried Zielinski (2015), no prefácio de *Kommunikologie weiter denken*, por Silvia Wagnermaier (2009) e em *A comunicologia segundo Vilém Flusser*, de Michael Hanke (2004).

Zeitung e Die Presse, bem como revistas de aporte artístico, como a Arch+, a Kunstforum International e a European Photography. Ao longo dos anos, publicou inúmeros livros em diferentes idiomas. O primeiro deles, “Língua e realidade”, publicado no Brasil em 1963, e o último, “*Vom Subjekt zum Projekt: Menschwerdung*”⁸, publicado, inacabado, postumamente, em 1994, na Alemanha.

Em 1991, após deixar sua cidade natal, Praga, depois de uma palestra, sofreu um acidente de carro que lhe tirou a vida. Mas meses antes de seu trágico acidente fatal, Flusser ministrou um curso na Universidade do Ruhr-Bochum, na Alemanha, como docente convidado. Pretendia repensar fundamentalmente sua “*Kulturkritik*”⁹ face às novas mídias.

A biografia de Flusser não se resume às situações um tanto quanto ilógicas e confusas nas quais foi lançado durante sua trajetória em vida, muito menos às controvérsias nas quais foi inserido postumamente; o que se faz necessário é considerar como, através de seu pensamento, tornou sua existência significativa. A biografia do filósofo se dá pelo significativo e profundo diálogo que estabeleceu com as culturas e pensamentos diversos pelos quais experienciou.

Ao longo destes intensos anos de produção intelectual, o estudo da comunicação humana, paralelo à paixão pela linguagem, pode ser considerado como o principal tema da obra de Flusser. Não obstante, o assunto só foi abordado de maneira direta em poucas ocasiões. Atualmente, considerando somente os idiomas alemão e português, a teoria comunicológica é apresentada de forma integral, principalmente em duas publicações póstumas: “*Kommunikologie*”, em 1996, e “*Kommunikologie weiter denken*”¹⁰, em 2009. A primeira, composta por dois escritos diferentes - “*Umbruch der menschlichen Beziehung?*”¹¹ e “*Vorselung zum Kommunikologie*”¹² - reúne a síntese de seu pensamento inicial, a comunicologia elaborada durante a vivência em solo brasileiro (HEILMAIR, 2012, p.15); no segundo, organizado por Siegfried Zielinski e Silvia Wagnermaier, trata-se do resumo das teorias no período de vivência na Europa, em especial seu curso, já citado, ministrado na Universidade do Ruhr-Bochum. Por esta razão, estas obras são consideradas norteadoras para compreender suas ideias, delimitando as duas fases da obra do autor.

O tema da educação, por sua vez, aparece em poucos artigos e ensaios da obra do autor, sendo dez o número exato. É importante salientar que Flusser pensou a questão

⁸ Em português, Do sujeito ao projeto: Hominização.

⁹ Em português, Crítica da cultura.

¹⁰ Em português, Continuar pensando a Comunicologia.

¹¹ Em português, Revolução das relações humanas?

¹² Em português, A aula sobre comunicologia.

educacional, mas não de forma isolada. O norte de sua obra trata de modelos estéticos, epistemológicos e éticos, e quando ele trata do tema educação ele se refere a esses modelos. Porém essa discussão será mais adiante, na apresentação teórica do conceito de comunicologia para Flusser.

Paulo Reglus Neves Freire¹³ viveu e atuou na mesma época de Vilém Flusser. Nascido em 1921, em Recife, desenvolveu seus trabalhos enquanto filósofo, pesquisador e educador na segunda metade do século passado, assim como o tcheco-brasileiro.

Quinto filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, os Freire não passaram imunes à crise econômica do final da década de 1920. A paixão pelos estudos só pôde ser continuada com a ajuda de Stela e Temístocles, irmãos mais velhos de Paulo, que ajudavam os pais nas despesas da casa. Além disso, em troca da gratuidade na matrícula, o autor chegou a trabalhar como auxiliar de disciplina por intermédio da mãe Edeltrudes. Em 1943, ingressou na Faculdade de Direito do Recife. Formado e paralelamente estudando filosofia da linguagem, foi com o diploma em mãos que possibilitou a Paulo Freire lecionar Língua Portuguesa para jovens do ensino médio.

Em 1944, Freire uniu-se em matrimônio com sua colega de trabalho, a também educadora Elza Maia Costa de Oliveira. O casal permaneceu unido até 1986, ano de falecimento de Elza. Já em 1947, é indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social de Pernambuco.

Foi a partir dessas experiências que Freire, acompanhado de outros educadores, fundou em Recife o Instituto Capibaribe, em 1955. O Capibaribe, que em tupi significa "rio das capivaras", foi objeto de inspiração para Freire, que sempre valorizou a cultura e a beleza de sua terra natal, e foi assim que ele decidiu batizar o instituto. A ideia de criar uma escola transformadora despertou o interesse de muitos intelectuais na época que se juntaram ao autor para discutir e aprofundar novas ideias sobre o porquê, para quê e como ensinar e aprender.

A projeção nacional de Freire veio a partir de 1961, quando ocupou o cargo de diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife. Foi sob sua liderança que um grupo de educação popular alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias. Sua experiência mais conhecida foi em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde cerca de 300 trabalhadores foram alfabetizados em apenas 40 horas de estudo, repercutindo em todo Brasil. Seu conceito de "palavra geradora" foi um dos primeiros a se propagar. Era a partir de

¹³ As passagens aqui citadas foram retiradas do Instituto Paulo Freire (disponível em <https://www.paulofreire.org/>), do Instituto Capibaribe (disponível em <http://www.institutocapibaribe.com.br/>) e também das obras de Paulo Freire, referenciadas ao final desta pesquisa.

palavras comuns utilizadas pelos trabalhadores no dia a dia, que Freire utilizava como ponto de partida para a alfabetização.

Em 1963, Darcy Ribeiro, então Ministro da Educação, sugeriu ao presidente João Goulart que Paulo Freire concebesse um programa nacional de alfabetização. Como presidente da Comissão de Cultura Popular, o autor identificou mais de 20 milhões de analfabetos no país.

Mas com o golpe militar de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização foi imediatamente extinto pela ditadura e Paulo Freire foi acusado de "agitador", "subversivo", "ignorante" e "traidor da pátria". Preso em um quartel de Olinda, passou mais de dois meses na prisão. Após ser libertado, viveu na Bolívia por curto período e se exilou no Chile, onde viveu por cinco anos. Foi no país andino que o autor atuou na Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, desenvolvendo trabalhos em programas de educação para adultos também no Instituto Chileno para a Reforma Agrária.

Após o período no Chile, partiu para Europa, primeiramente em Cambridge, na Inglaterra, e depois para Genebra, na Suíça. Atuou como consultor especial do Departamento de Educação do *World Council of Churches*. Essa experiência contribuiu para difundir sua obra, sendo lida e estudada em todo o mundo. Foi ainda professor visitante da Universidade de Harvard nos Estados Unidos e assessorou o Ministério da Educação de países africanos, como Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, colônias portuguesas até meados da década de 1970. Só retornou ao Brasil em 1979, com a anistia.

Em 1988, o educador casou-se com outra pernambucana, carinhosamente conhecida como Nita, a também educadora Ana Maria Araújo. Nita foi sua orientanda de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, instituição na qual Freire atuou como professor.

Estabelecido em São Paulo, o educador decidiu ingressar na política, filiando-se ao Partido dos Trabalhadores e se tornando secretário de Educação na capital paulista, durante a gestão na prefeitura de Luiza Erundina. Em 1991, foi fundado o Instituto Paulo Freire, em São Paulo, com o intuito de estender, elaborar e difundir as ideias e conceitos do autor. O instituto mantém os arquivos do autor, além de dedicar diversas atividades ao legado de Paulo Freire e sua atuação na área da educação brasileira e mundial.

Paulo Freire faleceu em maio de 1997, devido a complicações de um ataque cardíaco. Posteriormente, em 2009, durante o Fórum Mundial da Educação Profissional realizado em Brasília, o Ministério da Justiça do Estado Brasileiro solicitou oficialmente o perdão póstumo à viúva e à família do educador. Recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* de 41

universidades da Europa e da América, tornando-se o brasileiro mais homenageado da história. Também foi agraciado com diversos prêmios, incluindo o Prêmio da Unesco de Educação para a Paz em 1986. Em 13 de abril de 2012, a Lei nº 12.612 foi sancionada, declarando Paulo Reglus Neves Freire como Patrono da Educação Brasileira.

Mais do que educador, Paulo Freire é um pensador da condição humana. Ao romper com a concepção reducionista e mecanicista do homem, projeta a problematização reflexiva e a contextualização como facilitadoras da humanização, em um mundo de egos cada vez mais isolados, por meio de um processo educativo no qual o indivíduo se desenvolve pela comunhão dialógica integral, cognitiva e afetiva entre pessoas, em que o desenvolvimento coletivo contribui para o crescimento pessoal e vice-versa.

Freire compreende o homem enquanto ser racional e sensível, em permanente *devir*, para construir uma pedagogia crítica que é, também, uma elaboração ética de reconhecimento e respeito ao ser humano e uma epistemologia pedagógica que busca integrar saberes a favor da autonomia do educando.

Após esse breve histórico sobre a vida, o contexto sócio-econômico e político, e os atravessamentos singulares experienciados por cada um dos autores, que proporcionaram e permitiram as práticas, os questionamentos e as teorias desenvolvidas sobre o tema em questão, a comunicação e a educação, os próximos passos a seguir pretendem, então, apresentar e discorrer sobre essas experiências e teorias dos autores. Para tanto, passo à apresentação da teoria que define o conceito de comunicologia para Vilém Flusser.

2. A comunicologia de Vilém Flusser

Este capítulo pretende apresentar a proposta comunicológica elaborada por Flusser, analisando seus principais conceitos e métodos, primordiais para suas investigações acerca da comunicação humana. É necessário destacar as múltiplas perspectivas com as quais Flusser aborda seus temas, possibilitando uma compreensão dos movimentos e interações que o pensamento do autor era capaz de fazer.

Flusser considerou o fenômeno da comunicação humana como um jogo. Nele, seus interlocutores, a partir de um repertório conceitual e regras pré-estabelecidas, são incitados a um pensamento lúdico, livre e especulativo. Assim, teriam capacidade de harmonizar ideias, a priori desconexas, de modos inusitados, resultando em estratégias culturais e instrumentos capazes de ressignificar o vazio existencial do homem. Para nos orientarmos neste pensamento dinâmico, é necessário adentrar no jogo com o filósofo, sendo fiel às suas intenções para expor os desafios da comunicação na perspectiva da comunicologia.

Para Flusser (2009), o objeto da comunicologia é o estudo da comunicação humana, tendo como finalidade a investigação de como as informações são armazenadas, processadas e transmitidas pelo ser humano. Nesse cenário, a comunicação é apontada como processo artificial, que visa a existência suportável e a sobrevivência possível. Tal proposição implica em desdobramentos teóricos, complexos para o estudo da comunicação e da cultura.

Para uma melhor compreensão de grande parte dos problemas propostos pela abordagem comunicológica de Flusser, a fenomenologia¹⁴ e a filosofia existencial¹⁵ tornam-se essenciais. Para isso, traremos os conceitos de Edmund Husserl e de Martin Heidegger, autores dos quais Flusser foi um leitor voraz e contribuíram significativamente para sua obra. Não se pretende aqui discutir com a profundidade encontrada em diversos estudos realizados por especialistas na área da filosofia. A intenção é apenas direcionar a teoria para que possamos discutir suas implicações.

¹⁴ Abordagem filosófica que teve ápice na virada do século XX, visando uma refundação radical da filosofia científica e, através dela, de todas as ciências. Tem como seus principais expoentes Edmund Husserl, Max Scheler, Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre e Martin Heidegger.

¹⁵ Abordagem filosófica que teve ápice na década de 1920 na Alemanha e 1940 e 1950 na França, tendo como principais expoentes Søren Kierkegaard, Karl Jaspers e, mais uma vez, Jean-Paul Sartre e Martin Heidegger.

2.1. Os arranjos de Flusser entre Husserl e Heidegger

Da fenomenologia, entendida nesse estudo como o ensino ou a ciência das aparências, Flusser considerou o método fenomenológico de Husserl. Esta abordagem filosófica estuda os fenômenos que emergem para uma consciência, sem pressupostos prévios ou teorias explicativas, não se reduzindo ao psicologismo ou ao positivismo, mas buscando compreender os fenômenos a partir da experiência direta e da reflexão sobre a consciência que o vivencia (DARTIGUES, 1992). E o definiu da seguinte forma:

Husserl quer dizer que todo fenômeno, toda aparência, é cercada por uma infinidade de pontos de vista. Posso observar essa folha de papel de inúmeros pontos de vista mas apenas compreendo o fenômeno quando o maior número deles foi tomado. Não é, portanto, quando eu analiso a folha de papel, ou o processo pelo qual o papel foi parar na mesa, mas quando deixo tudo isso de lado (*auklammere*). Isto ele chama de redução fenomenológica; me concentrar no fenômeno, como ele diz, deixar a coisa vir as palavras, e então observá-lo de todos os pontos de vista possíveis. Aprofundo meu conhecimento do fenômeno pelo saltar de ponto em ponto de vista. Este é um importante aspecto da fenomenologia. (FLUSSER, 1991, *Menschliche Kommunikation II 1b04*)¹⁶

Portanto, todo objeto científico é um dado da consciência. A análise da consciência envolve a concentração nas formas fundamentais da objetividade, que são correlacionadas intencionalmente pela consciência. Sendo assim, a fenomenologia é a ciência dos fenômenos, ou seja, tudo o que se manifesta e se revela à consciência. O ser humano atribui sentido ao mundo, enquanto a realidade o influencia a interpretá-lo de acordo com sua própria perspectiva (HUSSERL, 2022).

Da filosofia existencial Flusser considera, sobretudo, o conceito de existência do filósofo alemão Martin Heidegger (2015). A palavra "existir" é derivada do latim *ex-sistere* que significa "estar adiante" (*vorhandensein*) com conotação de "avançar para fora", (*hervortreten*).

Para a filosofia existencial de Heidegger, este termo alude ao modo (*Art und Weise*) específico do ser-aí (*Dasein*) humano. Os seres vivos em geral, plantas e animais,

¹⁶ Em alemão, "*Husserl meint, jedes Phänomen, jede Erscheinung, ist vor einer Unzahl von Standpunkten umgeben. Ich kann mir dieses Blatt Papier von einer Unzahl von Standpunkten aus ansehen. Und ich erfasse das Phänomen erst, wenn ich so viele wie möglich Standpunkte dazu auch eingenommen habe. Also nicht, wenn ich das Blatt analysier, oder wenn ich den Prozess analysier, dank welchem das Blatt hier auf den Tisch gekommen ist, sondern wenn ich alles das ausklammere, das nennt er eine phänomenale Reduktion, und mich auf das Phänomen konzentriere, wie er sagt, die Sache zu Worte kommen lasse, und dann von allen möglichen Standpunkten aus betrachte. Durch das Springen von Standpunkt zu Standpunkt vertiefe ich meine Erkenntnis des Phänomens. Das ist ein wichtiger Aspekt der Phänomenologie.*"

simplesmente são. Diferentes do ser existente, que não simplesmente é (*ist*) pois tem consciência que está aí (*da*) no mundo.

Rüdiger Safranski (2009) afirma que o espírito da existência, do ser-aí (*Dasein*) de Heidegger consiste em não apenas ser, mas em sabermos que somos. Não somos algo prontamente disponível (*Vorhandenes*) e não vivemos em torno de nós mesmos, estando em cada ponto abertos para o futuro. Para tanto, é necessário guiar nossas vidas. Nós somos o que seremos.

No tempo, com o olhar voltado para o horizonte aberto, percebemos que à nossa frente se colocam muitas incertezas e apenas uma certeza: o grande *passar* (*das große Vorbei*), a morte. Estamos com ela familiarizados, não somente porque os outros morrem, mas porque em cada momento podemos vivenciar este passar do tempo, cheio de pequenas despedidas, cheio de pequenas mortes. Temporalidade é a experiência do presente, do futuro, e finalmente, da morte passageira. (SAFRANSKI, 2009, p.174)¹⁷.

O conceito da existência de Heidegger é imprescindível para Flusser. O homem, ao se dar conta de sua experiência no mundo e de sua finitude, projeta um mundo alternativo, estático, com idealizações de imortalidade. A condição de ser arremessado no mundo e em caminho para a morte, faz o homem se preocupar (*Sorgen*), e na filosofia de Heidegger isso significa o aspecto fundamental da *conditio humana*. Para ele, a preocupação (*Sorge*) é um conceito relacionado à temporalidade do ser-aí, e é sinônimo de cuidar (*Besorgen*), planejar, antever e calcular.

Nos primórdios da filosofia, em 500 a.C., as palavras "espelho" e "reflexão" começam a denotar uma certa especificidade. Filosofar significa refletir, sobre pensamentos, especular, que por sua vez significa espelhar. Portanto, refletir significa lançar raios de volta.

Isso está elaborado sobre o conceito de refletir (*nach-denken*) em Heidegger. Quando pensamos, pensamos para frente. Pensamos em algo à frente¹⁸. Uma categoria muito importante é a da preocupação (*Sorge*). Heidegger diz que estamos sempre caindo na morte. Fomos lançados no mundo e caímos em direção à morte. Durante a queda deparamos com coisas (*Dinge*). Somos aí condicionados (*bedingt*) para a morte. (FLUSSER, 2014, p.232)

¹⁷ Em alemão, "In die Zeit wie in einen offenen Horizont hineinblickend, bemerken wir, daß uns manches Ungewisse bevorsteht, ganz gewiß aber eines: das große Vorbei, der Tod. Mit ihm sind wir bekannt, nicht nur weil die anderen sterben, sondern weil wir in jedem Augenblick das 'Vorbei' erleben können: den Fluß der Zeit - lauter kleine Abschiede, lauter kleine Tode. Zeitlichkeit ist die Erfahrung des gegenwärtigen, zukünftigen und schließlich tödlichen Vorbei."

¹⁸ Trata-se de um jogo de palavras. O sentido de *nachdenken* é "refletir mentalmente, meditar", mas levando em conta a composição da palavra (*nach* = para, em direção a + *denken* = pensar), o verbo significa literalmente "pensar na direção [de algo]".

Porém, Heidegger aponta, que de certo modo, pode acontecer que nos detenhamos, nos encontremos, e repentinamente paramos de decair.

Heidegger diz que somos fechados; somos cercados pelas coisas (*Dinge*); somos condicionados (*bedingt*), na estreiteza, na angústia (*Angst*), na *angustia*, no aperto, em francês *coincer*, espremidos no canto. De repente, algo arrebenta, e nós nos re-solvemos (*ent-schliessen*). (ibid, p.234)

A partir disso, dessa resolução, é como se abrisse uma clareira na selva, a clareira do ser e de outras possibilidades. Percebe-se que não estamos caindo mais para a morte e que ela não é mais um problema. A morte não está onde estamos e não estamos onde ela está. A percepção é que a morte está atrás de si, e portanto, para-se de cair.

Não se é mais um ser-aí em queda, antes, o ser-aí começa a projetar-se (*entwerfen*) para longe da morte, na direção contrária a ela. Heidegger chama isso de ser-aí no projeto (*Entwurf*). Nessa situação, diz Heidegger, a angústia se transforma; torna-se preocupação (*Sorge*). Eu providencio (*versorgen*) algo, eu cuido de algo (*sorgen für*), eu me preocupo com algo (*sich besorgen*), eu me preocupo em obter algo (*sich etwas besorgen*). (ibid, p.235)

No entendimento de Heidegger, o pensar só começa a partir do projeto de ser, porém Flusser discorda desse ponto de vista. Acredita que ao projetar, deixamos de ser sujeitos de objetos, e nos tornamos projetos para os objetos, não mais submissos a eles. Para Flusser, "o pensar é um tipo de preocupação, tanto porque algo me preocupa quanto porque eu me preocupo em obter algo" (ibid).

O conceito de projeto do autor merece relevância. É tema presente em sua obra¹⁹ e alicerça a análise existencial da comunicação humana. Para a comunicologia, a preocupação (*Sorge*) fundamenta a condição humana, pois faz parte dos processos de comunicação intersubjetivos e como forma de manutenção permanente de um projeto para a imortalidade.

A obra de Flusser é atravessada tanto pelo enfoque existencial quanto pelo fenomenológico, e particularmente, na comunicologia. Esses enfoques convergem e sinalizam para a intenção antinatural existente na comunicação humana, que será abordada adiante.

Antes, é preciso salientar a preocupação de Flusser em inserir a comunicologia no campo das ciências centro-ocidentais. Questionava se a comunicologia era uma ciência natural, de acordo com ele, ou ciência do espírito; e se estaria voltada para o lado objetivo ou intersubjetivo dos processos de comunicação.

¹⁹ Esta é a temática central do último livro (incompleto) do autor, *Vom Subjekt zum Projekt. Menschwerdung* (Do sujeito ao projeto. Hominização).

Sobre esta questão, no decorrer de sua obra, Flusser deu duas respostas diferentes²⁰. A primeira defendia a comunicologia restrita à ciência humana, preocupada apenas com o caráter valorativo, própria das relações simbólicas na existência humana. A segunda explora uma teoria mais ampla, que abrange os processos qualitativos do homem, mas também inclui os quantitativos, característicos das técnicas de comunicação. Com isso, a disciplina não é mais exclusiva do terreno das ciências humanas, movimentando-se em um campo intermediário rumo à uma nova disciplina.

2.2. Uma ciência dos processos comunicativos

Flusser, ao escrever sobre o que é comunicação (FLUSSER, 2007b), diz que até o século 19, a ciência se dividia em dois ramos distintos. As ciências da natureza (*Naturwissenschaften*) e as ciências do "espírito" (*Geisteswissenschaften*), denominadas também como "humanidades". Para ele, essa divisão se dava pela investigação usada na análise das coisas e do homem. As ciências da natureza visavam as explicações, e as ciências do espírito se importavam com as interpretações. O autor exemplifica essa questão a partir dos fenômenos nuvem e livro. A nuvem é compreendida por suas causas e o livro é interpretado por seu significado. Porém, a partir de uma visão fenomenológica, Flusser acredita que esta divisão é questionável. Não critica a divisão de conhecimento em dois, mas por pressupor que ambos os fenômenos, do compreendido e do interpretado, são da mesma ordem, apenas vistos por uma perspectiva diferente.

O problema reside, assim, na complicada relação entre o observador (sujeito) e o fenômeno observado (objeto). E traz à tona as dificuldades e a necessidade de problematizar em primeira instância os métodos investigativos empregados para análises dos processos culturais voltados, principalmente, para o campo da comunicação. (HEILMAIR, 2020, p.52)

Quanto ao caráter da comunicação, Flusser entende que a perspectiva dicotômica das ciências modernas sintetiza os fenômenos do mundo, considerando que se tratam de fenômenos únicos, com ligação direta à essência das coisas. O livro vai ser visto como um fenômeno sempre igual, não importando seu contexto. Portanto, quem será o responsável por descobrir as características do fenômeno e sua eventual essência é o aparato teórico escolhido, "natural" ou "espírito". Sendo assim, essa diferença entre as ciências não seria definida pelo

²⁰ A primeira consta nos primeiros textos escritos por Flusser, em seu livro *Kommunikologie*. A segunda, proferida em seu último curso, na Universidade de Bochum (Alemanha), em 1991.

objeto, mas pelo posicionamento do pesquisador em relação a ele. Pois, por essa perspectiva, todo objeto pode ser explicado, bem como interpretado. Como exemplo, a nuvem pode ser explicada sob o enfoque da meteorologia, mas também interpretada por videntes e psicólogos. Por sua vez, é possível que o livro seja interpretado por críticos literários e também explicado por "materialistas históricos". Portanto, a diferença entre as duas ciências se limita à forma como o observador se posiciona frente ao objeto investigado. O mundo natural é revelado por meio de perguntas explicativas. Já o mundo da cultura surge a partir de perguntas interpretativas.

Entretanto, Flusser se opõe a essa simplificação. A fenomenologia propõe um mundo acessível apenas por meio de aparências e, ao se apropriar de seus métodos, o autor entende que o próprio fenômeno aparece de maneira distinta conforme os pressupostos teóricos utilizados pelo pesquisador, não tratando-se do mesmo fenômeno. (ibid, p.53).

Para Flusser, os fenômenos não são puramente uma coisa em si, mas alguma coisa que se manifesta em uma observação. Isto posto, não se justifica abordar a mesma coisa nos dois modos de observação. A partir de novas observações, o problema se apresentará de forma diferente. Fenômenos causais resultam de perguntas explicativas; fenômenos simbólicos decorrem de perguntas interpretativas.

Essa diferença entre os fenômenos naturais e simbólicos, acabam por sinalizar as diferenças entre natureza e cultura, assunto relevante na obra de Flusser e na comunicologia. Para o autor, símbolo é fenômeno, que a partir de uma convenção, indica para outro fenômeno. Nesse sentido, a diferença principal entre natureza e cultura se manifesta pelo fato da cultura ser o ambiente povoado de símbolos, cujo significados advém dos acordos estabelecidos entre os sujeitos participantes. E o autor, até este momento, não encontrou respostas satisfatórias a tais indagações. Apenas interpretações fantásticas ou banais.

Tais interpretações e outras semelhantes não satisfazem. Porque diante de toda obra humana surge a pergunta do motivo e da finalidade da obra. Já que é isto que distingue cultura de natureza: as obras da cultura têm significado, são decodificáveis. (FLUSSER, 2011, p.22)

A partir disso, compreendemos que para criticar a cultura, devemos considerar seu aspecto teológico, sua finalidade nos acordos humanos, e que a natureza precisa ser explicada por sua causalidade. A divisão metodológica entre ciência natural e ciência do espírito, na disciplina de comunicologia é fundamental, pois sinaliza o caminho percorrido pelo filósofo tcheco-brasileiro para analisar o fenômeno da comunicação humana.

Conforme observamos, a comunicação pode aparecer tanto como fenômeno natural quanto como fenômeno cultural. Se tomado por seu caráter natural, aparece como fenômeno causal e pode ser explicado objetivamente, ao passo que se o interesse recai sobre o aspecto cultural, trata-se de um fenômeno simbólico e deve ser interpretado intersubjetivamente. (HEILMAIR, 2020, p.54.)

O fenômeno da comunicação, sobre o ponto de vista natural é entendido como consequência da anatomia humana, ou um dispositivo para traduzir informações. Mas a comunicação humana, sobre o aspecto cultural surge como fenômeno teológico advindo de um acordo entre sujeitos. Assim, não é necessário entender as condições materiais estabelecidas para propiciar a troca de informações, nem de onde surgiram, mas sim a sua finalidade.

Neste contexto, as respostas objetivas seriam ineficazes, já que esse fenômeno e suas intenções só seriam reveladas considerando os acordos intersubjetivos que transcendem a ordem natural. Ponderando os investimentos da informática e da teoria da informação nos estudos dos fenômenos naturais, Flusser se compromete na fundação de uma nova disciplina que concebe a comunicação sob o enfoque cultural. Inicialmente, a comunicologia é posicionada como uma disciplina interpretativa e a comunicação humana é tratada como um fenômeno significativo a ser interpretado. Como produto dos acordos intersubjetivos, a atividade simbólica apresenta sua relevância no principal fundamento da comunicologia, que é o seu interesse pelo aspecto humano da comunicação.

Em 1977, em novos trabalhos sobre a comunicologia, Flusser dá a esta uma ênfase ao caráter simbólico da comunicação, posicionando a disciplina como uma "humanidade". Essa nova posição parte de duas negações fundamentais: "a) a comunicologia não é uma disciplina que tem como propósito estudar as formas de comunicação não-simbólicas; b) a comunicologia não integra aos seus estudos as formas de comunicação não-humana" (ibid, p.55). Essa premissa exclui tanto a troca de informações entre os animais, como a comunicação instintiva entre os seres humanos. Ambos são desconsiderados pela comunicologia pois surgem como desvios teóricos onde a disciplina se faz ineficaz. Pois uma remete ao campo da biologia, e outra às questões que perpassam as relações naturais e culturais que condicionam o homem. Com isso, Flusser afasta a comunicologia do terreno dos fenômenos naturais.

Ao estudar a comunicação humana, Flusser descarta o termo "espírito" e substitui pelo conceito de transmissão simbólica de mensagens.

[...] a teoria da comunicação aparece não somente como uma disciplina das ciências do espírito mas, sobretudo, como uma teoria geral, pois o conceito metafísico e reificado "espírito" nem sequer aparece nela, mas é substituído pelo conceito fenomenal e funcional da "transmissão simbólica de mensagens (FLUSSER, 2007b, p.235)²¹.

Neste contexto, define os limites da disciplina comunicológica, reduzida aos fenômenos simbólicos e presente apenas na comunicação humana. Com isso, a comunicologia passa a ter um campo mais amplo do que era o da ciência do espírito, integrando todos os fenômenos expressos em gestos, sinais e cores, ou seja, tudo aquilo que advém de uma intenção humana.

Preocupado com os possíveis problemas metodológicos causados por esse posicionamento e com isso, uma nova dispersão, Flusser buscou outro ponto de vista para analisar a comunicologia e justificar sua posição de disciplina, que foi reconduzida e ascendida à teoria geral:

A intenção dessa teoria não consiste, portanto em explicar as diferentes ciências do espírito a partir de uma "máthesis" em comum, mas mostrar que todas essas disciplinas especializadas e aparentemente independentes (como a música e a administração, ou então a epistemologia e a elaboração de cartazes) permitem, do ponto de vista da comunicologia, serem compreendidas sinopticamente) (ibid, p.246)²².

O objetivo não é explicar teoricamente a cultura (ou o "espírito"), mas buscar uma visão interdisciplinar e uma nova perspectiva sobre o tecido cultural. Desse modo, o campo de competência da teoria torna-se um pouco mais acessível. Assim, a comunicologia é a disciplina que analisa os fenômenos comunicacionais visando descobrir nas trocas simbólicas de mensagem os pontos convergentes entre os campos de conhecimento que se entrelaçam e se sobrepõem na cultura. O objetivo não é estudar os conteúdos, mas observar as estruturas do fenômeno por meio de um ponto de vista formal.

Segundo Flusser, a comunicação pode ser analisada através de sua "mensagem" ou de sua "estrutura", e sendo assim, as diversas formas de comunicação podem ser identificadas pelo aspecto "semântico" ou "sintático". A troca de informações sobre o ponto de vista

²¹ Em alemão, "[...] die Kommunikationstheorie erscheint nicht nur als eine der geisteswissenschaftlichen Disziplinen, sondern sie erscheint als allgemeine Theorie der Geisteswissenschaften überhaupt, denn der metaphysische und reifizierte Begriff "Geist" erscheint in ihr gar nicht, sondern er steht dafür der phänomenale und funktionelle Begriff "symbolische Übertragung von Botschaft".

²² Em alemão, "Die Absicht der Theorie besteht demnach nicht darin, die verschiedenen bestehenden Geisteswissenschaften durch irgendeine ihnen allen gemeinsame "Mathesis" erklären zu wollen, sondern zu zeigen, daß sich alle spezialisierten und scheinbar ganz voneinander unabhängigen Disziplinen (wie etwa Musik und Administration, oder Epistemologie und Plakatentwurf) vom Standpunkt der Kommunikation aus synoptisch erfassen lassen".

semântico pode ser dividida em três classes principais: informações "fáticas" (indicativas), "normativas" (imperativos) e "estéticas" (optativas). Porém, Flusser considera insuficiente essa abordagem pois os critérios "sintáticos" - organizadores de formas de comunicação de acordo com suas estruturas - mostram-se mais adequados para a comunicologia já que propiciam uma visão panorâmica sobre o fenômeno comunicacional. Posteriormente é possível investigar o "conteúdo" semântico.

Flusser ainda considera a existência de uma relação estreita entre significado e estrutura, entre aspecto "semântico" e estrutural, já que a forma é determinada pelo conteúdo e vice-versa, embora não obrigatoriamente o meio seja a mensagem. Assim, dispomos de uma descrição da abordagem formal de Flusser sobre o fenômeno da comunicação. A indagação deve ser "como" (*wie*) funcionam as trocas simbólicas e não "o que" (*was*) elas comunicam (*ibid*, p.18).

O autor discute o fenômeno da comunicação humana em seu sentido mais restrito. Evitando assim o geral - que compreende tanto as ciências da natureza como da humanidade - em uma possível "naturalização" do conceito. Portanto, no sentido amplo, a comunicação refere-se à transmissão de mensagens, naturais e culturais e é caracterizada pelo processo no qual diferentes sistemas se acoplam. Inclui-se aqui as mensagens transmitidas "naturalmente" pelos genes e as transmitidas artificialmente através de símbolos. A comunicação no sentido restrito se baseia apenas no fenômeno da transmissão simbólica de mensagens, apontado por Flusser como "mudança de forma pelo acoplamento de diferentes sistemas através de uma observação convencional" (*ibid*, p.247).

O novo foco no campo de atuação da comunicologia revela para Flusser, o que ele considerou neste momento, os três problemas centrais para a comunicação humana: a "informação", como sinônimo de mudança da forma; "canal" de acoplamento; e "código de convenção" (HEILMAIR, 2020). Destacamos que tais conceitos são também usados pelas teorias da informação e da informática. No entanto, aqui esses conceitos são traduzidos para o campo humano não-quantificável. Nota-se então uma oposição entre a comunicação enquanto fenômeno objetivo quantificável (natural), e as que são fruto de acordo simbólico intersubjetivo, exclusivamente humanos.

Como estratégia para capturar aquilo que era do interesse da comunicologia, Flusser observou o fenômeno da comunicação humana sobre múltiplos pontos de vista, observando o seu surgimento e o que lhe era mais característico, e filtrando aquilo que era válido para sua teoria. Para Flusser, só a transmissão de mensagem, como definição básica do que é específico ao processo de comunicação do homem, não é suficiente, por ser muito amplo.

Portanto, visa, por meio da perspectiva da transmissão simbólica, redirecionar a discussão e salientar seu interesse, que é a intenção contranatural inerente ao fenômeno humano.

Concebe-se o homem concomitantemente como um ser natural e cultural. Porém a comunicologia deve considerar seu caráter de negação e resistência às leis naturais e, como consequência, capturar o que nela existe de singular. A comunicologia só pode ser pensada como uma "teoria geral" quando seu caráter contranatural é considerado. Nesse sentido, cabe à teoria da comunicação investigar a comunicação humana como fenômeno natural com tendências anti natural e com isso compreendê-la como "teoria geral".

Em análises mais maduras, percebe-se um deslocamento significativo desse posicionamento. O fenômeno da comunicação humana permanece fundamentado em sua tendência natural, porém, há uma ruptura na diferença sutil que separa as ciências naturais das humanas. Isto se dá em função do interesse de Flusser não ser mais criar uma ciência para analisar a comunicação humana e sim em uma ciência para analisar o homem sob o prisma dos processos de comunicação.

A partir deste novo enfoque, não basta encontrar uma nova imagem em que a comunicologia fuja das análises quantitativas, mas de analisar a atual imagem do homem estudada em uma zona de intersecção entre natureza e cultura, matéria e forma, mente e corpo.

2.3. A separação superada

Na Universidade de Bochum, em 1991, Flusser abriu seu discurso apresentando uma nova postura em relação ao estudo da comunicação. Enfatizou nela a importância e preocupação de compreender a nova imagem do homem (ibid). Dentro dessa perspectiva do autor, a comunicação não poderia ser reduzida a uma ciência natural ou humana isoladamente, mas em uma infraestrutura capaz de atravessar e conectar diversas áreas do conhecimento.

Flusser faz uma crítica a essa divisão tradicional pois não leva em consideração a complexidade da realidade e interconexão entre os fenômenos naturais e culturais. A cultura não pode (e nem deve) ser vista como algo separado da natureza, mas sim como parte integrante dela, uma vez que é produto da ação humana sobre o ambiente. Além disso, a rigidez das ciências naturais não é capaz de captar toda a diversidade e complexidade da experiência humana, enquanto a flexibilidade das ciências humanas não pode ser vista como uma justificativa que negligencia os aspectos objetivos e mensuráveis dos fenômenos.

Sendo assim, é importante superar a dicotomia entre ciências naturais e humanas, buscando uma abordagem mais integrada e interdisciplinar para compreender a complexidade da realidade. Isso implicaria reconhecer a interconexão entre fenômenos naturais e fenômenos culturais e a necessidade de abordar os problemas de forma holística, combinando diferentes perspectivas e metodologias de análise.

Já faz um certo tempo que defendo que o estudo da comunicação humana supera essa divisão e abre com isso um campo para uma antropologia tanto quantificadora quanto qualificadora. Em outros termos, a teoria da comunicação ocupa dentro das disciplinas científicas aquele lugar onde as ciências da natureza e da cultura se sobrepõem e do qual ambos os ramos da pesquisa deveriam a princípio irradiar. Para dizer de modo urgente: presumo que depois da queda do humanismo e do iluminismo advindo dele, a teoria da comunicação oferece o chão sobre o qual poderíamos criar uma nova imagem do homem (*Menschenbild*). (Flusser, 1991, p.1)²³

Este novo posicionamento metodológico apontado por Flusser influencia toda sua análise comunicológica madura, diferenciando-se significativamente da jovem comunicologia, que buscava orientação em meio à crise da comunicação no contexto da terceira revolução industrial²⁴. Flusser destacou que a mudança provocada por esta não estava apenas no acesso às informações, mas também na transformação dos códigos da comunicação, ou seja, nos acordos intersubjetivos que sistematizam símbolos por meio de regras, permitindo que o indivíduo se compreenda e dê sentido ao mundo e à vida (HEILMAIR, 2012, p.32).

Apesar dos procedimentos técnicos ficarem em segundo plano, não deveria haver uma divisão entre eles. Tecnologia e comunicação não são competências exclusivas das ciências da natureza e das ciências do espírito, respectivamente, são complementares e não devem ser separadas. Embora a comunicação seja fundamental para o sucesso da tecnologia, a tecnologia em si também é um campo de estudo que requer competências técnicas e científicas. Juntos, "o tecnólogo e o comunicólogo, personificam as esperanças e perigos para a próxima sociedade do futuro" (FLUSSER, 2007a, p.236).

²³ Em alemão, "*Seit ziemlich langer Zeit unterhalte ich die Vermutung, dass das Studium der Menschlichen Kommunikation diesen verderblichen Bruch überbrückt, und damit das Feld für eine zugleich quantifizierende und wertende Anthropologie öffnet. Dass mit anderen Worten die Kommunikationstheorie jene Stelle in den wissenschaftlichen Disziplinen besetzt, worin sich Natur- und Kulturwissenft überdecken, und von wo beide Zweige der Forschung eigentlich ausstrahlen sollten. Um es dringender zu sagen: ich vermute, dass nach Zusammenbruch des Humanismus und der darauf beruhenden Aufklärung die Kommunikationstheorie jenen Boden bieten kann, auf dem wir uns ein neues Menschenbild machen könnten.*"

²⁴ Logo após a Segunda Grande Guerra, a terceira revolução industrial (1950 - 2010) engloba mudanças que vão além das transformações industriais. Foi marcada pela substituição gradual da mecânica analógica pela digital, também chamada de revolução tecnocientífica.

O pós-guerra trouxe para o centro da discussão os perigos da alienação causadas pelos meios de comunicação de massa da época - o jornal, o rádio e a televisão. Foi neste contexto que Flusser imaginou uma posição crítica da comunicologia perante a complexidade da revolução cultural. Para ele, o aspecto tecnológico não deve ser a principal preocupação, mas sim os códigos da comunicação. Códigos esses determinados pelo conjunto de regras que regulam sistemas simbólicos e que conferem significado e valor a eles. Esse diagnóstico de Flusser sobre a revolução cultural sugere que esta foi causada pela mudança da hegemonia da escrita linear para as superfícies coloridas das imagens. Assim a primeira comunicologia posicionou-se como uma ciência humana, buscando compreender a crise causada pelos meios de comunicação de massa por meio da mudança dos códigos. Já em sua comunicologia madura, Flusser abordou a temática de um modo trans e multidisciplinar, abrangendo os aspectos quantitativos e objetivos das materialidades da comunicação.

A teoria da comunicação é fundamental por dois motivos. O primeiro é que ela trata da atual imagem do homem (*Menschenbild*), que substitui e eleva a antropologia. O segundo, pois é uma disciplina em que inúmeras disciplinas progressas se sobrepõem, tanto por *overlap*, como também por *fuzzy sets*. Onde uma teoria da comunicação que rompe com as estruturas do pensamento e conhecimento passados, e que não se ajusta em nenhuma universidade, deve ser lecionada? Na matemática? Nas ciências do espírito? Nas ciências de todas estas disciplinas? Ela utiliza a matemática, a teoria da decisão, a teoria dos jogos, a neurofisiologia, a psicologia, a sociologia, a física, a química, de tudo... (FLUSSER, 1991, *Menschliche Kommunikation II 1b05*)²⁵

Flusser, filósofo iniciante, enquadrou a comunicologia como ciência humana. Entendia a análise dos processos de comunicação, armazenamento e transmissão de informações como teoria geral das humanidades. Mais tarde, continua considerando este modelo, mas foca sua atenção, não na comunicação em si, mas na construção da imagem do homem pós-humanista. Para tanto, precisaria além da teoria geral das humanidades, com visão valorativa e qualitativa, mas também dos processos qualitativos da comunicação.

A comunicologia passa então a ser considerada uma disciplina, "cujas ciências duras da natureza e as moles da cultura irradiam" (HEILMAIR, 2020, p.65). Se antes, a

²⁵ Em alemão, "*Die Theorie der Kommunikation ist aus zwei Gründen grundlegend. Der eine Grund ist, sie handelt vom gegenwärtigen Menschenbild. Es ersetzt und erholt die Anthropologie. Und zweitens, es ist eine Disziplin, in der sich zahlreiche vorangegangene Disziplinen überschneiden, sowohl als overlap, als auch als fuzzy sets. Die Theorie der Kommunikation durchbricht die vorangegangenen Denk- und Erkenntnisstrukturen, passt zum Beispiel in keine Universität, wo soll man so etwas unterrichten? Unter Mathematik? Unter Geisteswissenschaft? Unter Naturwissenschaft? Unter Anthropologie? Unter Soziologie/ Wo? Sie macht sich ja alle diese Disziplinen zu Dienste. Sie verwendet Mathematik, sie verwendet die Entscheidungstheorie, die, die Spieltheorie, die Neurophysiologie, die Psychologie, die Soziologie, die Physik, die Chemie, alles...*" Tradução: Alex Florian Heilmair (2012, p.35).

comunicologia priorizava os códigos qualitativos, agora passa a considerar também o campo exato dos processos quantitativos. Porém, a integração dos processos quantitativos não nega o enquadramento da comunicologia anterior. Continuamos ainda com a questão central para compreender a comunicação e a sua relação com o homem, evitando cair na objetivação e naturalização de sua essência. A partir dessa nova abordagem, o estudo da comunicologia toma para si um campo conceitual desconhecido: o universo numérico quantitativo.

Sob o novo enfoque da nova epistemologia comunicológica, Flusser pretendia ir além do código da escrita, convencido de que quando não se pode falar de algo, pode se calcular. Sendo assim, a comunicologia não se limita mais apenas aos códigos de escritas enquanto lugar de fala. Os processos calculáveis numéricos passam a ser um novo campo de atuação.

A comunicologia deve ser capaz de incorporar tantos os métodos exatos e precisos das ciências da natureza quanto a amplitude do alfabeto e a subjetividade das ciências do espírito, considerando tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos da comunicação. Incorporando ambos os métodos, a comunicologia fornece uma compreensão mais completa da natureza da comunicação e como ela afeta a sociedade e o mundo em que vivemos.

Embora haja uma mudança de ênfase na teoria comunicológica, o aspecto central permanece o mesmo. Ou seja, a consideração de que o ser humano nega sua natureza herdada ao criar artificios culturais que lhe permitem se comunicar de forma mais complexa do que seria possível pelos meios naturais. Neste caso, a cultura é vista como uma extensão da natureza humana, permitindo ao ser humano superar suas limitações naturais e se comunicar de forma "avançada". Para a comunicologia, a contra naturalidade humana é percebida por meio do acúmulo/processamento/transmissão das informações adquiridas e interpretada a partir de dois pontos de vista diferentes, mas complementares (HEILMAIR, 2012, p. 37). O primeiro ponto é a negação da natureza interna e o segundo a negação externa, abordando as questões sobre o prisma existencial e o outro formal.

Tanto do ponto de vista existencial (como tentativa da superação da morte por meio da companhia de outros), como do ponto de vista formal (como tentativa de produzir e armazenar informações), a nossa comunicação aparece como uma tentativa de negar a natureza, e isso não se refere somente à "natureza" lá fora, mas também à natureza dos homens. (FLUSSER, 2007b, p.13)²⁶

²⁶ Em alemão, "*Sowohl vom existentiellen Standpunkt - als Versuch, gemeinsam mit anderen den Tod zu überwinden - als auch vom formalen Standpunkt - als Versuch, Informationen herzustellen und zu speichern - erscheint unsere Kommunikation als der Versuch, die Natur zu leugnen, und das betrifft nicht nur die "Natur" dort draußen, sondern auch die "Natur" des Menschen.*"

Nesta perspectiva de Flusser, a comunicação cria artifícios para lidar com a impermanência e finitude que caracterizam a existência. Enquanto um ser no tempo, o homem cria artifícios externos e internos. Os externos, como suportes comunicacionais e os internos juntos dos sistemas simbólicos, visando apaziguar a solidão diante da morte e abrandar a sensação de uma vida sem sentido.

Por fim, o homem consciente de sua insatisfação no mundo, visa codificá-lo para assim significá-lo. Diante da percepção natural da tendência à entropia, projeta as atividades simbólicas em objetos, planos, linhas e pontos. Com isso, busca aumentar e eternizar as informações adquiridas e driblar o princípio da entropia. Sendo assim, a comunicologia é a ciência capaz de criar sentido (*Sinngebung*), tendo como objetivo capturar os valores e intenções culturais capazes de compreender a nova imagem do homem.

Após abordar os fundamentos da comunicologia por Vilém Flusser, no capítulo seguinte apresentamos a trajetória de Vilém Flusser na Fundação Armando Alvares Penteado e os dez textos e ensaios escritos por ele acerca da educação.

3. Flusser, FAAP e o *studium generale*²⁷

Vilém Flusser é considerado um importante pensador por suas contribuições e elaborações para a filosofia da cultura e comunicação. Dedicou-se a observação e reflexões sobre o cotidiano e a realidade, tanto dos fenômenos triviais, quanto do estudo de questões importantes para a ciência do conhecimento, sempre visando analisar os modelos de pensamento que governam ou comandam a sociedade. Essas reflexões surgem das experiências em diversos cenários de atuação, de vários ensaios publicados em revistas, jornais, cursos e palestras que ministrou, além de sua vasta correspondência com estudantes, artistas, intelectuais e editores.

Em seu jogo linguístico, às vezes traduzindo-se em várias línguas para melhor explorar sua relação labiríntica de ideias, convocava e provocava seus leitores a serem participantes ativos dos diálogos inusitados que propunha. Essa proposição já está bastante clara em suas obras consagradas, como *Filosofia da Caixa Preta*, até hoje foco de debates em diferentes campos disciplinares (BORNHAUSEN, 2022, p.1)²⁸.

Essa proposta ao diálogo era objetivo inerente em suas atividades docentes, exercidas no cenário intelectual paulistano, onde viveu até a década de 1970, e no cenário internacional, cuja projeção durou até 1991, ano de sua morte. Sendo assim, além de seus textos, Flusser produziu muitas reflexões e material a partir das vivências e diálogos nos cursos com seus alunos.

Desde o início de seu percurso no Instituto Brasileiro de Filosofia, até seu curso ministrado na Universidade de Bochum, Flusser propunha um modelo curricular que superasse uma transmissão rígida de conhecimento e permitisse o engajamento entre aluno e professor, a partir disso, uma transformação no modo de pensar, agir e viver.

Flusser ministrou alguns cursos para pesquisadores do Instituto Brasileiro de Filosofia antes mesmo que a comunicação ocupasse um lugar privilegiado em seu pensamento, na passagem dos anos 1950 para os anos 1960. Seu interesse naquele momento estava centrado na linguagem, com forte influência do pensamento de

²⁷ Este capítulo foi produzido pelo autor para a publicação do artigo "A comunicologia engajada. Aproximações entre Vilém Flusser, Edgar Morin e Paulo Freire sobre processos comunicativos aplicados à educação.", apresentado ao Grupo de Trabalho 3. Diálogo, Discurso e o Outro na Comunicação, do VII ComCult, Faculdade de Comunicação da FAAP, São Paulo – Brasil, 13 a 17 de setembro de 2021, referenciado no final desta pesquisa.

²⁸ Em inglês, "In his linguistic game, sometimes translating himself into several languages to better explore his labyrinthine relationship of ideas, he summoned and provoked his readers to be active participants in the unusual dialogues he proposed. This proposition is already quite clear in his conscripted works, such as *Filosofia da Caixa Preta (Towards a Philosophy of Photography)*, to this day the focus of debates in different disciplinary fields."

Ludwig Wittgenstein - que viria gerar a obra *Língua e Realidade*, publicada em 1963 - e da história da cultura, numa perspectiva existencialista, centrada em Karl Jaspers, Jean-Paul Sartre e Albert Camus, que resultaria na obra *História do Diabo*. (ibid, p.2)²⁹.

Seus cursos e publicações evidenciaram a relevância da linguagem como campo de mediação entre a cultura e a relação existencial do ser humano com o ambiente. Flusser transitou com liberdade e aprovação enquanto docente do IBF, mesmo não tendo formação específica em filosofia.

O Instituto Brasileiro de Filosofia, fundado no final da década de 1940 por Vicente Ferreira da Silva e Miguel Reale, pretendia ser um ambiente diferente da tradição acadêmica que se formava na faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. A relação entre as duas instituições foi inclusive marcada por diversas polêmicas, como concurso para professores da USP que negou o cargo a Vicente Ferreira da Silva e Oswald de Andrade em 1954 e também as grandes divergências ideológicas entre seus pensadores, interessada em filósofos de tradição marxista, no caso da USP, e de inspiração mais conservadora no caso do IBF (ibid, p.2)³⁰.

Contudo, essas divergências³¹ foram cruciais para o percurso de Vilém Flusser. Visando elaborar uma rede de conhecimento compartilhado de temas relevantes de seu interesse, o IBF procurou universidades paulistas cujo diálogo possibilitasse a criação de novos cursos. E foi na Fundação Armando Alvares Penteado que Vilém Flusser ajudou a fundar o primeiro curso de comunicação no Brasil, a Faculdade de Comunicação e Humanidades, permanecendo nessa instituição de 1967 até 1972. É na companhia do já citado

²⁹ Em inglês, "Flusser taught some courses for IBF researchers even before communication occupied a privileged place in his thought, in the transition from the 1950s to the 1960s. His interest at that moment was centred on language, with a strong influence from Ludwig Wittgenstein's thought—which would later generate the work *Língua e Realidade* (*Language and Reality*), published in 1963—, and on the history of culture, from an existentialist perspective, centred on Karl Jaspers, Jean Paul Sartre, and Albert Camus, which would result in the work *A História do Diabo* (*The History of the Devil*)."

³⁰ Em inglês, "The Brazilian Institute of Phi-losophy, founded at the end of the 1940s by Vicente Ferreira da Silva and Miguel Reale had the intention of being a different environment from the academic tradition that was forming in the Faculty of Philosophy of the University of São Paulo. The relationship between these two institutions was even marked by various polemics, such as the tenure test for USP professors, which denied the position to Vicente Ferreira da Silva and Oswald de Andrade in 1954 and also the great ideological differences between their thinkers, an interest in philosophers with a Marxist tradition, in the case of USP, and a more conservative inspiration, in the case of the IBF."

³¹ O clima intelectual que marcava as diferenças entre o Instituto Brasileiro de Filosofia e a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo foi esclarecido em duas entrevistas concedidas ao pesquisador Ricardo Mendes. A primeira, de Milton Vargas, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=unfQikCbXz8> e a segunda de José Giannotti, professor da USP, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TIIfw9dcZk>

Miguel Reale³², uma das figuras mais controversas do período ditatorial brasileiro, que Flusser projeta a estrutura da escola de "*studium generale*"³³.

Discutido previamente sua viabilidade com os filósofos Noam Chomsky, Willard van Orman Quine e Giorgio de Santillana (ZIELINSKI, 2015), Flusser imaginava o ensino a partir de dois círculos de cadeiras: um científico, as exatas; e outro humanístico. Esses dois círculos teriam como ponto de cruzamento a cadeira designada para si mesmo: a da teoria da comunicação.

Flusser definia a teoria da comunicação como “metadiscorso de todas as comunicações humanas, de maneira que a estrutura de tais comunicações se torne evidente, a fim de poder modificá-las” (FLUSSER, 2007a, p.271). Essa definição era à base da estrutura do programa de seus cursos na FAAP e sendo o campo da comunicação, segundo Flusser, desordenado e difuso, era necessário limitá-lo. Definir as áreas constitutivas e desenvolver métodos que fossem correspondentes para a construção do “comunicólogo”, o qual disporia de instrumentos para interferir no processo da comunicação humana.

Caberia à teoria da comunicação, três degraus de estudo, construídos a partir de três perguntas: para definir sua própria competência, o que é comunicação?; para a metodologia da investigação, como podemos investigar a comunicação humana?; e por fim, para a metodologia da modificação, "como devem ser as comunicações humanas e o que posso fazer neste sentido?" (ibid, p.272). Assim, Flusser define:

A teoria da comunicação é um "*studium generale*", porque sintetiza várias disciplinas. Procura generalizar várias disciplinas, a fim de desautonomizá-las e destecnologizá-las, conservando, no entanto, seu caráter "exato". Em outros termos: assim definida, a teoria da comunicação visa superar o saber tecnocrático por um saber engajado do homem. (ibid, p.273).

³² Miguel Reale (1910-2016) foi um jurista, filósofo e político brasileiro, contribuindo na fundação do Instituto Brasileiro de Filosofia e do Instituto Brasileiro de Direito. Foi também professor da Universidade de São Paulo, mantendo seu cargo durante a ditadura militar que assolou o Brasil. Reale foi consultor jurídico do governo, nomeado pelo presidente em exercício Emílio Garrastazu Médici para presidir a comissão encarregada de elaborar o projeto de lei que deu origem ao temido AI-5, marcado por ser um dos atos institucionais mais brutais e repressivos durante a ditadura militar. Criticado pelo apoio e defesa das ações violentas empregadas pelo regime, após a redemocratização Reale reconheceu sua posição equivocada, passando a defender o respeito aos direitos humanos.

³³ O termo utilizado por Flusser remonta às instituições pedagógicas de nível superior que se desenvolveram a partir do século XII, que receberam o nome de *studium generale* (do latim, estudo geral). Não no sentido de que incluíssem todos os ramos do saber, mas porque, à diferença dos "estudos locais", eram dirigidas a todos os estudantes, sem distinção de raça e nacionalidade. Com o tempo, o nome *studium generale* foi indicado para designar o conjunto das ciências, o estudo geral ou universal do saber (esta sim, a aplicação pretendida por Flusser). Só mais tarde, pelo fim do século XIV, o nome *studium generale* foi substituído por *universitas*. (RAMPAZZO, 2014)

É significativo e essencial apontar que Flusser se ajustava conforme sua "plateia". Fossem em suas aulas, conferências e palestras, e até mesmo em suas obras, o autor era muito consciente de quem o ouvia ou de quem o lia. Sendo assim, adaptava seu discurso e sua escrita para criar a possibilidade de um diálogo ou debate com seu interlocutor. Os degraus estabelecidos por Flusser se alteravam conforme sua necessidade, buscando novos critérios e métodos para definir e classificar seu campo, buscando com seus alunos proposições que possibilitassem influir na comunicação.

A fenomenologia como ferramenta para distinguir "cultura" e "natureza" através do gesto humano, ou uma análise existencial para definir o "estar comigo" (o outro) e "estar à mão" (a coisa). Exemplos que demonstram a flexibilidade de Flusser na sua busca pelos critérios de distinção entre a comunicação humana e fenômenos de outro tipo.

O materialismo histórico de Karl Marx, influência presente em Flusser, principalmente na juventude (o autor passa por uma reviravolta crítica anos mais tarde), também era método para análise dos campos de competência da teoria de comunicação. Apesar de um terreno fértil a ser explorado com o alunado, Flusser temia pelo contexto em que a sociedade brasileira estava inserida. Se tratava do período mais repressivo da ditadura militar no país, com a edição do AI-5, designado como os "anos de chumbo".

Por falta de espaço não posso continuar enumerando as propostas para definição da competência da teoria. Mencionei apenas que os critérios marxistas (dialética homem-coisa) se iam revelando muito fecundos, mas deixaram de ser elaborados por receio de "dedo-duros" em aula. (ibid, p.274).

Flusser classificou os métodos indicados para análise dos campos de competência da teoria da comunicação: para os nervos (comunicações auditivas, visuais, táteis, "olfáticas"), a fisiologia, o behaviorismo; para as funções da comunicação de massa, a sociologia, a psicologia social; para o discurso, diálogo, rede, a cibernética e a teoria dos jogos; para símbolos, a crítica literária e a estética; para informação, a teoria das informações; para a mensagem, a análise lógica; para canais, a psicologia da *Gestalt*. E para social, a economia e a sociologia.

Estas classificações visivelmente possibilitaram o "*overlapping*" de métodos nas situações apresentadas, na qual Flusser descreve como uma "sensação de penetrarmos terra incógnita, de sermos bandeirantes a despeito da literatura pré-existente" (FLUSSER, 2007a). Em carta a Reale, quando discutiam as proposições deste novo método pedagógico, Flusser resumiu seu objetivo:

Em suma: acredito que é possível superar a nefasta separação da arte, da política e da ciência, tão tipicamente burguesa e que resultou em arte pela arte, em política enquanto ideologia, e em ciência enquanto "pesquisa objetiva", somente depois de ter superado a pretensa "subjetividade da inspiração" tanto quanto a pretensa "objetividade do conhecimento científico". E isto é possível somente se admitirmos que toda arte tem dimensão estética e epistemológica, e que ciência é um fazer artístico e político que visa conhecer o mundo a fim de torná-lo melhor e mais belo. Isto é: se admitirmos a intersubjetividade de todo fazer humano, o fato de ele estar no mundo com outros, e de estar no mundo por nele estar com outros (FLUSSER, 1977, p.2).

Apesar de existir um certo fascínio pelo período que esteve na cadeira de teoria da comunicação da Fundação Armando Alvares Penteado, destacado principalmente na maneira que Flusser descreve as infinitas possibilidades do estudo da comunicação, é de se notar o ceticismo e desencanto que cerca o autor quando avalia sua trajetória. A dificuldade em se adequar e pertencer à universidade em questão, a aversão pelo jogo de *status* dos colegas docentes, o corpo discente que visava apenas diploma e carreira e o efeito carismático que despertava em seus alunos.

Em retrospectiva, a possibilidade de retornar à cadeira se me apresenta pesadelo. Mas não queria ter passado por isto. Era experiência da situação cultural brasileira, e da situação acadêmica do mundo. (FLUSSER, 2007a, p.277).

Ao pensar em uma comunicação engajada, Vilém Flusser propôs um indivíduo capaz de reconhecer e atuar nas diferentes esferas de conhecimentos, práticas e vivências, epistemológicas, estéticas e éticas da sociedade.

Nos itens seguintes que compõem este capítulo, apresentamos os dez textos de Flusser acerca da educação. Eles são separados em três eixos: o primeiro deles, composto por "Nossa escola", "Da crise da educação", "Ensino superior", e "A questão do ensino superior", Flusser traz uma contextualização da paideia ocidental; o segundo eixo, composto por "Para uma escola do futuro", "Pós-história e educação", "Escola primária", Flusser aprofunda a questão da crise que assola a educação. E o terceiro e último eixo, composto por "Ensino", "Ensino estético" e "Ensino multivalente", são os textos em que Flusser efetivamente propõe soluções.

Ao pensar a educação, Flusser não propôs um método pedagógico propriamente dito. Mas acentuou nestes ensaios justamente a crise dos saberes que percorreu sua comunicologia. Foi em sua trajetória como professor que desenvolveu seus principais temas e percebeu os desafios da passagem do pensamento histórico para o pós-histórico (BORNHAUSEN, 2020). Foi neste ambiente educacional que o autor, provavelmente, conseguiu melhor aplicar seus

temas. E para aprofundarmos essa reflexão, apresentamos em seguida seus ensaios e textos sobre o tema da educação. Esses permitirão traçar mais adiante as aproximações entre os autores, Vilém Flusser e Paulo Freire.

3.1. A paideia

Nos textos a seguir "Nossa escola", "A crise da educação", "Ensino superior" e "A questão do ensino superior", Flusser contextualiza as raízes da paideia ocidental e sua estrutura piramidal, econômica e política contemplativa.

3.1.1. Nossa escola

A escola é uma herança da sociedade pré-industrial. “*scolé*” significa lazer, lugar do ócio, seus opostos “*ascholia*” (ausência de lazer) significa “negócio” (negação do ócio). Nesse sentido, a escola valoriza a vida contemplativa e despreza a vida ativa. Torna-se o lugar de contemplação das ideias imutáveis e da teoria. É a meta de vida.

A escola está na ponta da hierarquia vital que consiste em três níveis. A base dessa pirâmide é a vida econômica, onde impera o eterno retorno da produção–consumo–produção e do trabalho–cansaço–trabalho. O nível intermediário da pirâmide é a vida política, formada por cidadãos livres, definido pela linearidade onde o progresso e a “obra” é uma construção através da ideia a ser realizada e da realidade a ser idealizada. E no nível superior, está a escola, formada pela vida contemplativa e embasada pela filosofia.

A vida econômica é privada de ideias. A vida política é pública, e suas obras destinadas ao mercado, publicamente são trocadas por outras. A vida contemplativa visa o conhecimento através das ideias.

A economia se justifica apenas por proporcionar base para a política, e a política se justifica apenas por proporcionar base para a filosofia. A vida econômica permite aos ‘donos’ disporem de tempo livre para realizarem obras. Tais obras permitem a uma elite de filósofos, a crítica das ideias realizadas imperfeitamente em tais obras. Em suma: o propósito da política é a escola. (FLUSSER, 2019, p.153)

A Revolução Industrial transformou a escola, deturpando o significado original de “teoria”, como contemplação de ideias imutáveis, para elaboração de ideias e modelos mais adequados. A escola perde seu caráter contemplativo, a teoria passa a ser disciplina da vida ativa e, portanto, deixa de ser meta da política. A escola transforma-se em lugar de um saber a

serviço do poder e de preparação para a vida ativa. Nesse sentido, a sociedade não busca mais a sabedoria, a contemplação, mas a realização de obras.

Então, a escola na idade moderna, desvirtuada de sua função, transforma-se em lugar de elaboração da ciência e da técnica funcionando a serviço da indústria e das decisões políticas, gerando mão de obra.

Para tanto, a escola se divide em três níveis. A escola primária tem por objetivo treinar os proletários. A secundária objetiva treinar os administradores e a escola superior visa a elite burguesa, considerada responsável pelo progresso das obras.

Pois tal escola industrial moderna passa atualmente por crise. Passa ela ser supérflua, inoperante, e anti-funcional. Supérflua, porque os aparelhos programam o funcionamento da sociedade com métodos superiores aos disponíveis na escola. Inoperante; por que a escola Moderna tem estrutura inapropriada a estrutura atual do saber e do fazer. E, anti-funcional, porque a escola moderna funciona mal no interior do sistema comunicológico reinantes. (ibid, p.155)

Por essa razão, observa-se principalmente nas escolas superiores, propostas e experiências que pretendem reestruturar a escola, visando rever não só o significado da aprendizagem, mas principalmente o significado da teoria. A escola industrial tinha duas funções distintas. A transmissão de informação para futuros agentes do processo industrial e a elaboração de informações que possibilitasse o aperfeiçoamento progressivo dos produtos. Atualmente, ambas funções se tornaram supérfluas. Pois as memórias artificiais substituem com mais eficácia e eficiência a condição de armazenamento de informações, em quantidade rápida de processamento. E, torna-se ineficaz capacitar homens para competir com máquinas.

Se a escola industrial torna-se supérflua, porque as memórias artificiais pensam, aprendem e esquecem melhor que os humanos, os homens então, devem ser programados para outras finalidades.

Pois a estrutura da ciência e da técnica não mais segue as linhas da estrutura das escolas. Novas disciplinas 'formais', não 'materiais', como o é a informática, a cibernética, a teoria das decisões e dos jogos. Vão se estabelecendo, e vão ocupando o centro do interesse. Pois tais disciplinas não cabem nos currículos da escola industrial, já que 'cruzam' seus ramos. A escola industrial vai se tornando inoperante, por que sua estrutura não mais espelha a estrutura do saber pós-industrial. (ibid, p.156)

Na escola industrial, o receptor da mensagem deve se dirigir ao emissor da mesma. Contradição inerente com a estrutura comunicológica da atualidade, cujas mensagens se dirigem rumo ao receptor, invadindo seu espaço privado e as escolas são teatros que irradiam suas mensagens. Nesse sentido, a escola industrial é considerada uma ilha arcaica em relação

à comunicação de massa, tornando-se antifuncional, pois está em sentido oposto ao fluxo de mensagens.

Desenha-se as nuances da escola pós-industrial do futuro: a escola será um anfiteatro irradiador de informações para os futuros analistas de programas e programadores, que estarão em função dos aparelhos.

Os futuros funcionários destarte informados poderão analisar ou programar computadores e *word processors*, em vez de calcularem ou falarem inglês. Dessa maneira a escola do futuro não mais programará a sociedade para funções do pensamento mecânico, melhor executadas por instrumentos inteligentes, mas para funções do pensamento analítico e programador. (ibid, p.157)

A escola sofrerá uma nova transformação de sua posição social. Na sociedade pré-industrial, a escola estava na ponta da pirâmide hierárquica. Na sociedade industrial, ocupava o nível médio. E na sociedade pós-industrial, vai ocupar o nível mais baixo. E teremos, então, a total desvirtualização da escola.

Será ela o lugar da programação de funcionários em função do funcionamento circular dos aparelhos. Em termos de filosofia platônica: a escola, originalmente lugar de filosofia, passou a ser, na sociedade moderna, lugar da vida ativa, e passará, no futuro, a ser lugar da escravidão econômica do eterno retorno. Pela reestruturação da escola todos passarão a ser escravos. A sociedade totalitária terá sido estabelecida. (ibid, p.158)

Diante deste cenário, como se problematiza a informação nova, a arte? A escola do futuro será permeável para abertura de experiências imediatas correndo o risco de a sociedade totalitária viver uma desordem e transformar-se? Nesse dilema, a escola do futuro vai funcionar programando funcionários para programarem programas ou permitirá que os receptores das informações saiam da escola e busquem seu espaço privado de onde publicarão informações efetivamente novas?

A condição criadora, a arte, é inerente a todas as disciplinas. O conhecimento do homem, suas vivências, experiências e atos, podem transformar-se em beleza, com tudo se for banhado pelo mergulho do privado.

Nesse sentido o homem é ente “banhado por beleza” (Schiller), e a "*kalokagathia*"³⁴, o saber que o bem é belo, é a suprema sabedoria. Pois a escola do futuro não poderá tapar tal abertura rumo a beleza em nenhuma das disciplinas por ela irradiadas, sem

³⁴ A *Kalokagathia* (καλοκαγαθία) é um conceito grego derivado da expressão "kalos kai agathos" (καλός και αγαθός), que significa literalmente algo belo (καλός) e bom/virtuoso (ἀγαθός). Na aristocracia ateniense, era muito utilizado para se referir ao homem ideal ou perfeito.

correr o risco da própria entropia, e não poderá permitir tal abertura, sem correr o risco da sua própria superação pelo homem (ibid, p.159)

A escola industrial, ao instituir as “Academias de Belas Artes” conseguiu contornar esse dilema, a partir de seus institutos criando artistas alijados da dimensão política e epistemológica própria do homem. Em contrapartida a esses institutos as escolas superiores, científicas e técnicas, amputam a dimensão estética e humana ao criar cientistas e técnicos “puros”.

Como resultado, a escola industrial conseguiu encarcerar a condição criativa e a arte, em guetos, criando como forma cultural um ambiente humano “feito”, como são, as cidades industriais do século XIX. Mas essa estratégia da escola industrial malogrou e mostrou-se ineficaz. O isolamento e a esterilização da dimensão estética foram anulados pelos aparelhos.

Recuperaram eles “a arte” sob forma do “design” industrial, e da “arte dos media” e da politologia como “arte”. O “artista puro” virou anacronismo. A unidade original do verdadeiro, bom e belo ficou restabelecida pelos aparelhos, mas, dessa vez, sobre forma do “*know how*”, da tecnologia. (ibid, p.160)

Os aparelhos, como tática, visam recuperar a dimensão criativa do homem que as ameaça e a escola do futuro vai se tornar instituto de tecnologia, criatividade, a serviço dos aparelhos. Mas do ponto de vista dos aparelhos, esses institutos tecnológicos do futuro, são ambíguos. Pois terão disciplinas formais proporcionando a visão das estruturas subjacentes, teoria em significado próximo da dos antigos. Mas também pleitearão conhecimento de informática, cibernética, teoria dos conjuntos e jogos.

Isto permitirá aos alunos certo afastamento em relação aos aparelhos e seu funcionamento. E esse recuo teórico possibilitará uma aproximação das experiências imediatas, um convite à filosofia. E assim, os alunos da escola do futuro transcenderão o aparelho, teórica e concretamente, o vendo como jogo; serão os jogadores com as regras que aprendem. E os institutos tecnológicos podem transformar-se dialeticamente em academias em sentido platônico.

Podem eles executar a virada ontologicamente viscosa, característica da arte. Tal virada, se for executada, se manifestará pela reestruturação fundamental da escola, essa não pretendida pelos aparelhos. De discursiva, passará ela a ser dialógica: não mais falará “sobre”, mas “com”. As “formas”, as estruturas subjacentes, deixarão de ser “temas” e passarão a ser estratégias intersubjetivas. Os participantes da escola deixaram de ser “programados”, e passaram a ser programadores dialógicos dos aparelhos. Não mais programarão programas mas os próprios aparelhos. Viverão trans-aparelhisticamente. A sociedade totalitária virará “democracia” em sentido jamais imaginado anteriormente. (ibid, p.161)

Nessa escola, todos serão reis ao invés de escravos.

3.1.2. Ensino Superior

O ensino superior mostra uma dicotomia entre a eficiência e possibilidades democráticas. Têm uma dupla função: formar as elites e formar a mão de obra qualificada. Inicialmente, as universidades foram fundadas para formar um projeto político das elites. Com o neoliberalismo, as universidades sofrem estratificação e dividem-se em universidades para as elites e para formação de mão de obra, com divisão de tarefas.

Nos anos 90, as universidades estratificadas perdem a prioridade nos investimentos do estado e passam a viver uma crise financeira. O neoliberalismo emerge como uma versão capitalista, antissocial e financeira. Estimula campanhas contra o estado, que diminui os investimentos, gerando endividamentos. O neoliberalismo é contra o nacionalismo, pois para ele a economia é global, e os projetos individuais não existem.

Nesse cenário, o ensino superior perde a função que tinha para a elite. Essa passa a buscar a elite global nas universidades globais, encontradas principalmente nos Estados Unidos.

Esses celeiros de concentração de capitalismo universitário são geridos como empresa, visando à eficiência e atentos às necessidades do mercado.

Mas a educação é um processo, e o mercado é volátil; quando o aluno termina o curso, o mercado já mudou. O objetivo do capitalismo universitário é ser rentável, não é de investimento social e crítico. A elite problematizadora, crítica, não é mais formada. A democratização de acesso ao ensino superior é diminuída e há uma graduação para formar mão de obra para o mercado.

As universidades, ao se distanciar das classes populares, ficaram arrogantes e passaram a sofrer desconfiança por parte das mesmas. Ao se aproximar e construir alianças com as elites, ficou distante dos movimentos sociais. Apresentam-se como uma hegemonia de conhecimento, conceito da ignorância distorcida, já que nenhum conhecimento é completo. A crise da educação contemporânea precisa rever paradigmas. É urgente a descolonização do conhecimento e do ensino superior.

As universidades são ainda lugares de pesquisa, e seus laboratórios ainda absorvem bilhões de dólares nos países desenvolvidos. E são ainda os lugares nos quais a juventude contesta o estabelecimento. No entanto, o importante é a palavra "ainda". A questão é: por quanto tempo? (FLUSSER, 1972a, p.1)

É preciso educar educadores e eliminar o professor detentor de saber e poder. Construir discursos horizontais. Uma revolução epistemológica necessita criar fóruns sociais, incluir movimentos sociais e trazer o conhecimento popular para dentro da universidade, criando a epistemologia do saber.

3.1.3. Da crise na educação

A idade média ocidental era constituída por duas camadas culturais: a popular, baseada em seus costumes, canções e lendas, e a erudita superior, que compunha as universidades. A camada superior latina era alimentada pela inferior, que considerava a superior uma autoridade. Já na idade moderna, uma terceira camada surge, a nacional, que a colocava entre as duas primeiras. Atualmente, os meios de comunicação operam um esvaziamento, tanto da cultura popular quanto da nacional, criando a cultura de massa.

Nesse cenário, como fica o papel da cultura superior das universidades?

As universidades, apesar de toda a sua tentativa de reestruturação, são remanescentes medievais. Em função de seus títulos e formalismo, mas principalmente pelo seu papel na sociedade, o de autoridade, pretendendo ser autoras de modelos, o que não conseguem ser, pois na cultura de massa não há autoridade.

Todo indivíduo se autodenomina uma autoridade em todo campo de experiências vivenciadas, como na política, no futebol e etc. A cultura de massa automaticamente se propaga e dispensa novas descobertas.

Nesse contexto, a universidade perde cada vez mais sua função na sociedade, onde um título universitário não agrega mais vantagens econômicas nem status. Porém, as universidades ainda são lugares de pesquisa e de palco dos jovens para contestações. Não sabemos ainda por quanto tempo.

O ensino é visto como o método de transmissão de informações adquiridas, modelos de comportamento e de conhecimentos (valores e teorias), acumulados durante a história da humanidade e enriquecidos pelas gerações de seus participantes. Tem como geração transmissora o professor, e geração receptora, o aluno. Na atual crise social de esvaziamento de modelos, o conflito é saber quais modelos devem ser transmitidos ou se devemos

transmitir as dúvidas sobre os mesmos. Se o ensino, embora não o único, é um método importante para transmitir modelos adquiridos, como sem ele podemos manter a transmissão da história da humanidade para as futuras gerações?

Existe um método de aprendizado que transmite modelos de funcionamento, mas temos uma sociedade tecnológica que com sua crescente automação ameaça a morte do ensino. Nessa crise do ensino, o ensino programado pode ser uma resposta, porém não soluciona o problema do esvaziamento dos modelos.

A solução de tal problema exige que mudem por completo as atitudes da humanidade com relação à modelos A crise do ensino é subcrise dos valores. Se a crise dos valores não for resolvida o ensino passará a ser tarefa de televisões e aparelhos. (FLUSSER, 1972b, p.1)

A crise fundamental da nossa cultura então, se dá pelo abandono e esvaziamento dos modelos de funcionamento e de comportamento denominado de ideais ou valores.

Esses valores, apesar de serem considerados base de toda a cultura, não são perceptíveis necessariamente aos indivíduos que a compõem. Daí advém a dificuldade dos defensores desses valores de definir o que defendem. A educação é considerada um dos métodos que viabilizam a toda cultura transmitir o conjunto dos modelos, de geração a geração, visando preservar a estrutura da cultura de sua identidade. Entende-se que o conjunto dos modelos transmitidos é a paideia da cultura.

A crise cultural atual é consequência da ruptura da nossa paideia, e a educação vigente, instrumento que tenta transmitir modelos esvaziados. Essa tentativa parece se sustentar somente pela inércia própria de todo processo.

Para quem aceita tal afirmativa a decadência das universidades, (e parcialmente das escolas secundárias), nas sociedades desenvolvidas não significa apenas a decadência de determinados métodos de educar, mas mais significativamente, a decadência do próprio conteúdo a ser transmitido pelo processo educativo. (FLUSSER, 1970, p.1)

O momento atual da educação é arcaico e insustentável, por reunir os receptores da educação em torno das fontes emissoras. Os meios de comunicação se mostram eficientes pelo seu oposto, por irradiar a educação ao alcance dos seus receptores em seus lugares específicos.

Nesse sentido, o lugar da escola, enquanto lugar de educação, é finito. Mas se concordamos com a ruptura da paideia, não será apenas a escola que terá seu fim.

Na idade moderna podemos constatar duas épocas pedagógicas. A primeira, iniciada no Renascimento, tem por ideal a transmissão da totalidade dos modelos de funcionamento, disponíveis na cultura, de professor para aluno. Tal ensino tem por objetivo o "*Uomo universale*" do Renascimento, e o "*Independent Gentleman of Means*" do Iluminismo.

A segunda época pedagógica tem por início a Revolução Industrial, e tem por objetivo a transmissão dos modelos de funcionamento por parcelas divididas em disciplinas, cuja totalidade desses modelos, também disponíveis a cultura, apresentam-se fracionados entre vários professores e alunos. O resultado esperado desse tipo de ensino é o profissional, o funcionário, em suma, o especialista. Ao sugerir a existência de uma ruptura em nossa paideia, Flusser pressupõe a morte desses dois ideais de ensino.

É óbvio que a substituição do ensino total pelo ensino especializado não é resultado de uma modificação da paideia da nossa cultura. E, pelo contrário, resultado de um desenvolvimento progressivo de um determinado tipo de modelos de funcionamento, a saber: dos modelos fornecidos pelas ciências da natureza. (FLUSSER, 1970, p.2)

Essas ciências, dada sua estrutura discursiva, acumulam dados e elaboram métodos em progressão geométrica. Essa acumulação gera uma quantidade de modelos que comprometem a capacidade dos humanos de armazenar memórias individuais. De tal forma impõe-se o abandono do ensino enquanto transmissão da totalidade de modelos disponíveis. O ensino especializado, apresenta-se então, como um método pedagógico insuficiente para a paideia da nossa cultura e como tentativa de aliviar o problema da acumulação de dados excessivos.

O ensino especializado, longe de ser um método pedagógico que corresponde à paideia da nossa cultura, é uma tentativa de obviar o problema da acumulação desumana de dados. O especialista nunca foi um ideal de nossa cultura, e sempre tem sido vivenciado como anomalia e sintoma patológico de um defeito profundo. (ibid, p.2)

A transmissão de modelos de funcionamento, por meio do ensino, é concebido como comunicação entre duas memórias, a do professor ou outro tipo de emissor, e a do aluno.

Entende-se que a memória do professor é uma sistematização de dados conforme as regras. A soma desses dados, o repertório do professor, e a soma das regras, a sua estrutura. A competência do professor é concebida pela soma das combinações possíveis, dos dados e das regras. Já a memória do aluno, apesar de ter a mesma forma de organização da memória do professor, tem a sua competência integrada e condicionada à competência do professor.

A falta de sintonia entre essas duas competências impede a comunicação e inviabiliza o ensino.

[...] já que o aluno não pode captar qualquer mensagem emitida pelo professor, (toda mensagem seria “ruidosa”). Havendo coincidência total entre as duas competências, a comunicação de ensino não se estabelece, já que o aluno já conhece qualquer mensagem emitida pelo professor, toda mensagem seria “redundante”. (ibid, p.3)

Mas se as competências, de aluno e professor, estiverem englobadas, algumas mensagens recebidas pelos alunos podem ser novas, informar e serem produtivas.

Considera-se, segundo essa terminologia, que na primeira época pedagógica da idade moderna, existia em tese, uma coincidência entre a competência do professor e a competência da cultura. Compreendendo a cultura como memória coletiva, o "*Uomo universale*" é então, uma memória que tem sua competência coincidindo com a competência da sua cultura. O acúmulo excessivo de dados impossibilitou coincidir a competência de uma memória individual com a competência da memória coletiva e, na segunda metade da época pedagógica da Idade Moderna, o ensino passou a especializar-se.

O processo de especialização se mostrou como único método de ensino viável, até que possamos analisar melhor o processo de comunicação que o estrutura. Se por competência entende-se a soma de combinações entre dados e regras, observamos obter a mesma competência, ao relacionar poucos dados e muitas regras ou com muitos dados e poucas regras.

Em situações de excesso de dados surgem três alternativas para o ensino. A primeira é a comunicação com o máximo de dados e um mínimo de regras, método aplicado atualmente. A segunda alternativa é a comunicação de um mínimo de dados para um máximo de regras. A terceira alternativa seria a comunicação de dados e regras, que seria obviamente a alternativa ideal, mas que é impraticável. Impraticável porque exige, para a constatação do "ótimo", uma memória cuja competência coincida com a competência da cultura, e tal memória não existe.

A comunicação por um mínimo de dados e máximo de regras, da segunda alternativa, se apresenta como oposição à especialização nas sociedades desenvolvidas, e é chamado “universalismo” nos Estados Unidos e “*Studium Generale*” na Alemanha, considerando os excessos de informação, em quantidade, efemeridade e rápida desvalorização, da especialização.

O especialista perde sua capacidade de continuar mantendo o armazenamento de dados e, principalmente, de eliminar da memória dados superados.

Os processos de atualização tornam-se dispendiosos e, existe hoje, a possibilidade de substituir memórias humanas, por memórias artificiais, mais eficazes enquanto armazenamento e descarte de memórias.

O ensino Universal, cujo peso é sobre regras e não sobre dados, se desvaloriza menos rapidamente. Isto não apenas porque regras mudam com rapidez menos que dados, mas também porque é possível construir regras autógenas, (isto é: regras criadoras de regras). Uma memória informada pelo ensino universal é uma competência capaz de participar de uma multiplicidade de disciplinas por tempo razoavelmente longo. Obviamente a sua competência em cada uma dessas disciplinas é muito menor do que a de um especialista. (ibid, p.4)

Porém não é possível considerar universalista como o "*Uomo universale*". A competência do universalista não coincide com a competência de sua cultura, mas ele pode participar decisivamente de grandes parcelas de sua cultura.

Nas sociedades desenvolvidas os universalistas são mais valorizados e procurados que os especialistas. Universalista seria então, o possível resultado, ou o único, e a saída da crise fundamental da nossa cultura?

3.1.4. A questão do ensino superior

São poucos os que vão negar o fato profundamente perturbador de que o ensino superior está sendo questionado de forma radical, a ponto de se tornar concebível não apenas uma reformulação completa (ou, como costumamos dizer, uma reestruturação), mas até mesmo seu completo abandono. É evidente que as respostas para essa questão serão variadas, dependendo dos diferentes pontos de vista adotados.

Tomamos três exemplos. O primeiro, no contexto do Ocidente liberal, a resposta será diferente daquela nas sociedades socialistas, assim como nas economias desenvolvidas, será distinta daquela em economias consideradas em desenvolvimento. O segundo, a resposta será divergente no âmbito humanístico, assim como no tecnológico. Um último exemplo é a discrepância entre a resposta política e a resposta da comunicologia. Apesar dessas diferentes abordagens, a questão em si representa uma perturbação fundamental nessa cultura. Neste ensaio, serão abordados de forma breve alguns aspectos relacionados a esse tema. É necessário constatar que o ensino superior é

[...] um método de transmitir de geração para geração os modelos e as regras de uma cultura de elite. O método é, na atualidade, de um arcaísmo surpreendente. Dá-se,

como Idade Média, em lugares fixos para os quais se dirigem tanto os emissores (professores) quanto os receptores (alunos). (FLUSSER, 1971, p.1)

Este método de transmissão ocorre predominantemente por meio do discurso, com o objetivo de armazenar modelos e regras nas memórias dos receptores. A estrutura da transmissão e a da ramificação (especialização em áreas específicas, "árvore do conhecimento") e o critério para essa ramificação (a divisão em disciplinas) são superficiais e inconsistentes. Não há consenso sobre a meta do ensino: se deve-se focar em desenvolver memórias de competências especializadas e profundas, ou se é preferível promover competências amplas e superficiais. Como resultado, há uma busca por metas contraditórias que se anulam mutuamente.

Por exemplo, não há uma compreensão da coincidência e da diferença entre as memórias humanas e as memórias cibernéticas, tanto as existentes quanto as futuras. Como resultado, as memórias humanas são ensinadas de forma desesperada para competir com as memórias artificiais, em vez de aproveitar seu potencial. Além disso, há numerosos outros aspectos arcaicos do ensino superior que podem ser mencionados. No entanto, esse arcaísmo é apenas um fenômeno superficial da crise, e a solução desses problemas isolados não resolveria a crise como um todo.

Existem outras formas de transmitir a cultura de elite. Por exemplo, por meio de laboratórios industriais, teatros, salas de concertos, exposições de arte, literatura e viagens turísticas. Esses métodos costumam ser menos sistemáticos, menos pretensiosos e menos arcaicos, tornando-os mais propensos a sobreviver. No entanto, esses métodos também são afetados pelos efeitos da crise. A sociedade, em geral, não desvaloriza essas formas tão rapidamente quanto desvaloriza o ensino superior, que está perdendo sua capacidade de proporcionar benefícios econômicos e status social aos participantes. No entanto, a crise não se limita apenas ao ensino superior como um método arcaico de transmitir a cultura de elite, mas também diz respeito ao papel da cultura de elite no contexto da cultura ocidental.

A cultura do ocidente está, na atualidade, aproximadamente na situação seguinte: a revolução recente dos meios de comunicação, e especialmente a televisão, tornou possível e realizou uma cultura de massas sem paralelo na história da humanidade. Em tal cultura há um nivelamento intelectual, emocional, estético e moral (Massificação) que corresponde aproximadamente ao nível cultural dos 16 anos de idade mental das gerações precedentes. Isto significa que todos os participantes da cultura de massa têm a mesma idade mental, tenham eles idade cronológica de 8 ou de 80 anos. (ibid, p.2)

A cultura de massa tende a homogeneizar e nivelar as percepções, compreensões e preferências culturais, criando uma uniformidade intelectual e emocional entre os participantes. Os participantes da cultura de massa se comunicam entre si em um ambiente de igualdade. Todos são considerados igualmente competentes nos assuntos que são discutidos, como futebol, telenovelas, política nacional e internacional, e a vida pessoal de celebridades. Portanto, todos se veem como autoridades nesses assuntos. Esse fracionamento da autoridade, ou seja, a democratização, tem um impacto significativo na redução da quantidade de informação disponível na cultura de massa. Além disso, contribui para a manipulação da massa por meio dos dispositivos visíveis e invisíveis que controlam essa cultura. Essa democratização também desempenha um papel importante na motivação dos participantes da cultura de massa. Em vez de buscar informações, eles estão em busca de uma comunicação que seja considerada "humana".

A cultura de elite atua acima da cultura de massa e mantém uma relação problemática com ela. Essa cultura de elite está passando por um processo contínuo e acelerado de evolução, e atualmente ultrapassa em termos de quantidade e qualidade a capacidade de armazenamento da memória individual humana. Como resultado, ninguém pode ser uma autoridade no campo da cultura de elite, nem mesmo em um segmento significativo desse campo.

Enquanto na cultura de massa ocorre uma fragmentação da autoridade, na cultura de elite ocorre uma fragmentação da competência. Enquanto todos são considerados autoridades na cultura de massa, ninguém é considerado autoridade na cultura de elite. No entanto, a cultura de elite manipula a cultura de massa e opera em função dela. Essa é, em linhas gerais, a situação atual da cultura no Ocidente.

Visto assim, o ensino superior passa a ser um método para a transmissão da cultura de elite, tendo em vista a manipulação da cultura de massa. A sua contradição interna insuperável, ("dialética negativa"), reside no fato de serem os participantes do ensino superior também participantes da cultura de massa e mais especialmente os alunos. De forma que surge a seguinte situação paradoxal: os alunos, condicionados pela cultura de massa, se assumem todos autoridade e visam comunicação "humana", e os professores, condicionados pela cultura de elite, visam transmitir informação e recusam, se forem honestos, toda autoridade. (ibid, p.2)

Como resultado, todos acabam sentindo-se frustrados. Essa frustração não passa de um sintoma existencial que reflete a raiz do problema no ensino superior, que é o problema da cultura de elite. O ensino superior gera frustração porque a cultura de elite não conseguiu, até o momento, assumir de forma consciente o seu papel em relação à cultura de massa.

O ensino superior é um método antiquado de transmitir a cultura de elite. Isso explica por que seu status está rapidamente se deteriorando. No entanto, não importa quais atualizações sejam feitas no método (como ensino programado, reestruturação do ensino, abandono das universidades, reformulação do currículo, etc.), o problema fundamental permanecerá inalterado. Enquanto o papel da cultura de elite no contexto da cultura ocidental e em relação à cultura de massa não for devidamente reconhecido, não será possível envolver autenticamente a nova geração nessa cultura de elite. Essa colocação do problema cria um ciclo vicioso no sentido de que sem consciência da cultura, não há envolvimento nela, e sem envolvimento não há consciência dela.

3.2. A crise

Nos textos "Escola primária", "Pós-história e educação" e "Para uma escola do futuro" Flusser tenta defender a conversão. Ele apresenta a crise com mais atenção e tenta mostrar uma possibilidade de transformação, que basicamente é a substituição do "*Homo faber*"³⁵ pelo "*Homo ludens*"³⁶.

3.2.1. Escola primária

O espiritismo oficial adota uma postura anti-antropológica, buscando demonstrar que é tanto impossível quanto desnecessário acreditar na existência dos seres humanos. Ele sustenta que existem apenas dois mundos: o nosso e o dos objetos.

O nosso mundo consiste em pensamentos intemporais e além do espaço físico, dedicados a contemplar os objetos e transcendê-los do domínio espaço-temporal. Nós, por nossa vez, seríamos essencialmente agrupamentos de pensamentos, e nossa existência seria um processo contínuo de busca por conhecimento e diálogo a respeito dele. Essa seria a única forma de vida concebível, enquanto todas as outras formas (dos animais e das plantas) seriam simplesmente mitos, na verdade, meros objetos com movimentos complexos. A existência de "homens" seria considerada um mito absurdo.

³⁵ "*Homo faber*" é aquele que fabrica objetos no mundo, utilizando inicialmente suas próprias mãos. Essa atividade é intrínseca ao ser humano, e esses objetos só existem no mundo porque foram criados pelos seres humanos. Sendo assim, ele cria o mundo por meio de seu trabalho. (ARENDETT, 2010, p.169).

³⁶ "*Homo ludens*" significa "o homem que joga" em latim. Huizinga (2019) argumenta que o jogo é uma atividade essencial para a cultura humana e está presente em todas as sociedades. Ele considera o jogo como uma forma fundamental de expressão humana, que vai além do mero entretenimento e possui um papel significativo na estruturação social, na criatividade, na educação e na formação de identidades culturais.

A questão da nossa origem seria questão mal formulada. O mito, segundo o qual surgimos de cadáveres humanos, não passaria de tentativa infantil para definir-nos no tempo e no espaço. A questão correta é a que demanda nosso destino. Dado o fato que a prova da verdade reside na reduzibilidade de toda proposição a zero ($2+2=4$, porque $4-2-2=0$) Não resta dúvida que estamos nos dirigindo rumo à dissolução, à salvação, ao nada. Todas as ideologias reacionárias que afirmam tendências anti-nadificantes (com termos do tipo “e-incarnação” e “metempsicose”) seriam nefastas, e devem ser proibidas. (FLUSSER, 1987, p.1)

No entanto, é inegável até mesmo para o senso comum que tal visão espiritualista não é sustentável. Como podemos explicar o fato de que, ao conhecermos os objetos, descobrimos que eles são compostos por partículas e, portanto, essencialmente vazios? Seriam esses objetos "imateriais" e, portanto, espíritos? Seriam os gases semelhantes a nós?

E em relação a nós mesmos, não estaríamos sujeitos a erros de pensamento que não podem ser completamente eliminados? De onde surgem esses erros, e não seriam eles resultados das experiências passadas das quais emergimos? Será que não somos passíveis de análise não apenas do ponto de vista lógico, mas também psicológico? Quem somos, afinal?

O espiritismo oficial procura fazer calar tais objeções, e basta consultarmos o “livro branco” do camarada Gebser³⁷ para sabermos como. Segundo tal livro, todas objeções deste tipo não passariam de resíduos pré-revolucionários de necrofilia, a ser tratada e sarada em hospitais especializados. Por exemplo: os objetos revelam “vazios”, (energia acumulada), porque o pensamento os eleva do mundo material para o mundo das equações, que é o nosso. Ou: os gases não se parecem conosco, mas muito pelo contrário, a necrofilia humanista quer nos fazer crer que nos parecemos com gases. E quanto aos “motivos psicológicos” causadores de erros, não passariam eles de erros casuais de computação, erros estes que os humanistas necrófilos ideologizam ao chamá-los “*psique*” ou “*alma*”. (ibid, p.2)

O espiritismo oficial apresenta a seguinte visão de mundo: há uma tendência unidirecional que parte dos objetos, passa pelo espírito e se dirige em direção ao ponto zero. O espírito, o pensamento, o pneuma, é a única força ativa no mundo: ele arrasta os objetos, os compreende, os formula em equações e os reduz ao nada. Ao fazer isso, "salva" os objetos da mera aparência e, ao mesmo tempo, salva a si mesmo: a dissolução dos objetos em equações e proposições lógicas representa a salvação do espírito, que se reduz ao nada. Pois essa dissolução e salvação são a nossa dignidade.

O humanismo e a antropologia são movimentos contrarrevolucionários que negam a nossa dignidade. O mito da humanidade sustenta que há uma tendência de espiritualização no mundo dos objetos, que essa tendência se realiza no ser humano e que nós somos meras

³⁷ Jean Gebser, nascido *Hans Karl Rudolf Hermann Gebser* (1905 - 1973) foi um filósofo, linguista, e poeta, que descreveu as estruturas de consciência humana. O "livro branco" do qual Flusser se refere é "*The Ever-Present Origin*" (seu original, "*Ursprung und Gegenwart*", de 1966).

emanações de pessoas falecidas. Esse mito se manifesta por meio de rituais primitivos e repulsivos, como danças organizadas por antropólogos e outros mitólogos ao redor de túmulos à meia-noite. Tais práticas devem ser severamente reprimidas. Desde o ensino primário, é preciso ensinar que o termo "homem" é uma contradição lógica do tipo "círculo quadrado", porque "espírito" (sujeito dos objetos) e "corpos" (objetos do espírito) não podem ser concebidos como uma entidade conjunta.³⁸

O mundo espiritual não pode ser simplificado como uma mera tradução do mundo objetivo em equações e proposições que apenas confirmam o que já sabemos, como tautologias. Se fosse esse o caso, o mundo espiritual perderia sua relevância para nós. Pelo contrário,

[...] o mundo do espírito é aventura de mais em mais empolgante, porque constante enriquecida pelas experiências corpóreas dos mortos dos quais emergimos. O diálogo que mantemos não passa de explicações progressivas de tais experiências adquiridas: purificamos tais experiências ao traduzirmos em equações, e ao destarte as inserimos no contexto do saber puro. Terminado o processo purificador, mergulhamos novamente em corpo humano, a fim de adquirirmos novas experiências, novas vivências, novos desejos, novos sentimentos. O ponto central de tal aventura de mais em mais empolgante é pois o homem que vive em nossa função (dentro do qual vivemos) e em função de quem pensamos (já que vive em nosso centro). (ibid, p.3)

O atual dogmatismo espírita, originado das sombras do humanismo materialista, precisa ser substituído por um novo humanismo esclarecido que esteja em sintonia com uma era de autoconsciência humanista. O mundo dos objetos é um processo contínuo de espiritualização. No início, quando falamos de átomos de hidrogênio, o espírito era apenas uma potencialidade latente. Nos polímeros complexos, durante o surgimento da vida, o espírito começou a se manifestar. Com o advento do ser humano, o espírito se liberta, rompendo as limitações do tempo e do espaço, como uma borboleta emergindo de seu casulo e desdobrando suas belas asas. Uma vez liberado, ele se volta e enfrenta o mundo dos objetos. O ser humano é o ponto crucial dessa ruptura, desse momento de transformação. Ele é o começo e o fim, o *Alpha* e o *Ômega*.

Porém, o ser humano não marca o fim do processo de espiritualização, uma vez que, sendo um ser mortal, está destinado à morte. Nós surgimos a partir de seus cadáveres, para

³⁸ Este texto nada mais é do que a transcrição da aula inaugural do Congresso de Antropologia. Realizado durante o período da ditadura militar no Brasil, Flusser pontua: "Senhoras e senhores, acabo de relatar ao espiritismo oficial de maneira desprendida, e peço aos censores porventura presentes nesta sala para que tomem nota disto. Passo agora, em base do decreto 172, do Ministério para Dissolução e Salvação, a delinear minha própria visão do mundo. O decreto mencionado autoriza para tanto." (ibid, p.2)

continuar a narrativa dessa jornada. Até que um novo ser humano nasça, cujo corpo possa absorver poderosamente o nosso mundo.

Tal poder aspirador, (tal curiosidade espiritual), age sobre cada qual de nós , e se manifesta em nós enquanto desejo para a materialização, para reencarnação no homem novo. Esta experiência profunda e misteriosa que cada qual de nós descobre mundo mergulha em si próprio, essa ânsia de renascermos, é o próprio conteúdo da nossa vida. Esta a nossa dignidade. (ibid, p.3)

Assim, o espírito da morte e do renascimento circula, enriquecendo-se progressivamente. Atualmente, essa circulação está se tornando autoconsciente, à medida que a fronteira entre os vivos e o nosso reino começa a se desvanecer, permitindo que o espírito circule livremente. Somos testemunhas da revolução verdadeira, na qual os espíritos se tornam mais humanizados e os seres humanos se espiritualizam.

Os seres humanos estão começando a nos simular em inteligências artificiais, e nós também começamos a simular os seres humanos por meio de análises computacionais dos processos mentais. Agora, uma colaboração consciente entre os seres humanos e nós se tornou possível: podemos juntos programar renascimentos, escolher o corpo adequado para um determinado espírito e o espírito adequado para um determinado corpo.

Pois é isto o futuro que se anuncia: circulação livre do espírito, circulação criativa. Todo homem futuro estará cercado de espíritos (“inspirado”) e todo espírito futuro cercará em torno de humanidade toda (“inspirante”). Este é, crio, verdadeiro humanismo. Oponho pois ao lema da Revolução de março, ao lema “espíritos do mundo, uni-vos”, um lema revolucionário novo: “que os espíritos todos se derramem sobre a humanidade”³⁹. (ibid, p.4)

Dessa forma, a morte será superada.

3.2.2. Pós-história e educação

A base da pedagogia na história ocidental é influenciada por uma antropologia clássica grega, que postula que o ser humano é um estranho no mundo dos fenômenos e foi exilado do reino das ideias imutáveis. Em sua pátria, o homem teria contemplado essas ideias em sua ordem lógica, vivendo na teoria, mas ao ser exilado, esqueceu-se das ideias ao atravessar o "rio do esquecimento" durante sua queda. A escola seria o lugar do "des-esquecimento", onde

³⁹ Flusser, ao encerrar sua aula: "Neste ponto a polícia irrompeu na sala, prendeu os presentes e reduziu o orador a zero." (FLUSSER, 1987, p.4)

as ideias seriam redescobertas, tornando-se um espaço de "des-alienação", salvação e sabedoria. O propósito da cidade seria abrir espaço para o lazer ("*schole*"), ou seja, para a escola.

As revoluções burguesas do Renascimento trouxeram uma reformulação da posição e do papel da escola na estrutura da cidade moderna, e essa reformulação foi institucionalizada pela revolução industrial. O objetivo da cidade e da vida deixou de ser a busca pela sabedoria e salvação, passando a ser a realização de obras.

Assim, a política passou a ocupar o topo da pirâmide, em vez da escola. Isso implicou uma reformulação do conceito de "teoria". A teoria deixou de ser a contemplação de ideias imutáveis e passou a ser a manipulação e criação de ideias progressivamente mais adaptadas para a realização de obras. A escola, antes o lugar da teoria, passou a ser um local de preparação para a vida ativa ("*schola fundamentum vitae*"). Os políticos, os realizadores, ou seja, os burgueses, se tornaram os novos governantes da cidade.

A atual transformação que estamos vivenciando implica na substituição da antropologia clássica ocidental por uma nova abordagem. O homem já não é mais concebido como um ser proveniente do reino das ideias, mas sim como um ser programado por informações herdadas e adquiridas. A diferença crucial reside no fato de que o programa de informações é resultado do jogo do acaso.

A informação genética é o exemplo mais evidente da programação ao acaso. Tal reformulação da antropologia pressupõe e implica nova reformulação do conceito "teoria". Esta deixa de ser manipulação e criação de ideias adaptáveis à obra, e passa a ser estratégia de programação, isto é: jogo deliberado com o acaso. E a escola, lugar da teoria, passa a ser lugar de programação da sociedade, e lugar da elaboração de programas. (ibid, p.5)

A escola burguesa se divide em três níveis: o ensino primário, onde o proletariado recebe informações para lidar com máquinas e a produção de obras; o ensino secundário, onde tanto a burguesia quanto o proletariado "aburguesado" aprendem a controlar as máquinas e o proletariado; e o ensino superior, onde a burguesia elabora novas teorias e modelos. Nos três níveis, os dados e ideias são transmitidos do professor para o aluno e armazenados em sua memória. Embora haja disciplinas, como lógica e matemática, que abordam o processamento desses dados, o foco da escola burguesa está na transmissão dos mesmos.

Os dados são classificados de acordo com o critério epistemológico do século passado: dados relacionados à natureza inanimada (física), à natureza animada (biológica) e à cultura (humanidades). Essas três características da escola burguesa - transmissão de dados,

negligência no processamento de dados e catalogação ultrapassada - tornam a escola burguesa ineficiente no contexto atual. Nesse contexto, os dados são armazenados de forma mais racional em memórias artificiais, o processamento é essencial e os critérios epistemológicos cedem lugar a critérios operacionais. Sendo assim, a escola burguesa está fadada ao fracasso. No entanto, sua condenação não se deve apenas à sua inadequação ao contexto, mas principalmente à antropologia que a fundamenta.

A escola burguesa busca formar agentes, isto é: para ela, o homem é "*Homo faber*". Atualmente, não é mais viável considerar-se o trabalho, este gesto que informa o dado, que imprime informação sobre a circunstância, enquanto gesto típico do homem. Pelo contrário: tal gesto, quando analisado em suas várias fases, se revela movimento mecânico e automatizável, movimento típico de aparelhos, por programável. (ibid, p.6)

Neste cenário, o que define o caráter distintamente humano é a capacidade de programar o trabalho, pois

[...] o gesto da programação é um jogo com dados, e a antropologia emergente é a do "*Homo ludens*". A escola burguesa está condenada por ser lugar para futuros agentes, não para futuros jogadores. E "teoria" do jogador é estratégia, e não modelação, como o é do agente. A escola enquanto lugar da teoria deverá necessariamente ser no futuro lugar de estratégias. (ibid, p.6)

Podemos identificar duas tendências que apontam para a escola do futuro. A primeira busca formar programadores, enquanto a segunda visa a formação de analistas de sistemas. A primeira tendência representa uma ameaça de robotização totalitária, enquanto a segunda traz a esperança de uma nova forma de liberdade, nunca antes imaginada. A tendência inicial já se manifesta através de uma mudança de foco, que desloca a ênfase da mera transmissão de dados para o processamento desses dados.

Na escola do futuro, não se ensina apenas a tabuada, mas também a teoria dos conjuntos. Não se prioriza apenas o aprendizado da língua inglesa, mas também a compreensão de sua sintaxe. Disciplinas como teoria da informação, teoria da decisão e cibernética competem com as disciplinas tradicionais, cujo foco é a simples aquisição de dados, e não o processamento desses dados. Essa mudança reflete a importância crescente atribuída ao desenvolvimento de habilidades de análise, resolução de problemas e tomada de decisões, em vez de apenas memorizar informações.

A tendência atual revela uma transformação social em curso, onde os participantes não podem mais ser categorizados como proletários ou burgueses, mas sim como funcionários de dispositivos equipados com seus respectivos aparelhos. Torna-se evidente que a manipulação

de símbolos, seja de forma manual ou eletromagnética, será o gesto predominante na sociedade futura, substituindo a prática de informar objetos por meio de instrumentos inteligentes pela prática de programar instrumentos. No entanto, o que diferencia essa tendência da escola do futuro, da escola burguesa, é a sua superação da divisão tradicional entre técnica e arte.

A escola burguesa, responsável por desenvolver modelos teóricos aplicáveis às obras, estabelecia uma distinção entre modelos éticos (obras úteis para algum propósito) e modelos estéticos (obras consideradas sem utilidade). Esse resultado levou à divisão da cultura burguesa em categorias técnicas e artísticas. No entanto, essa divisão prejudicial entre escolas técnicas e academias de arte, com especialistas separados da experiência do belo e especialistas separados do engajamento científico e político, torna-se ineficaz. Ao mesmo tempo, a "teoria" passa a ser a estratégia do jogo simbólico que programa os instrumentos.

Se "obra de arte" for definida como modelo de nova vivência, ou seja, informação, então todo programa é obra de arte e todo programador é artista. Se, pelo contrário, "obra de arte" for definida como expressão de privacidade rumo à praça pública, então tal arte burguesa não terá espaço na nova sociedade - nessa sociedade de funcionários programados para programarem, a qual está sendo incubada na tendência rumo à nova escola que acabo de esboçar rapidamente. (ibid, p.7)

A segunda tendência, conhecida como "alternativa", se manifesta de forma menos evidente. Baseada na mesma antropologia da primeira, a do "*Homo ludens*", essa tendência reconhece que a transformação mais significativa na vida, resultante da diminuição do valor atribuído ao trabalho, é o aumento quantitativo do tempo livre disponível. Com uma diferença crucial: não será um lugar para contemplação e de prece, mas sim um lugar para jogos. A tendência "alternativa" busca enfrentar esse desafio ao buscar uma compreensão mais profunda dos dois elementos fundamentais: "jogo" e "acaso".

O propósito da escola, segundo esta visão, é o de dar propósitos aos jogos casuais que resultam em programas. Escola enquanto lugar de busca de significado. Lugar de diálogos estabelecendo significados ao jogo absurdo dos aparelhos propelidos pelo peso da sua inércia automatizada. Tais diálogos podem ter amplitude cósmica, dado o desenvolvimento dos canais dialogáveis. (ibid, p.7)

Seu enfoque estará na análise dos sistemas que irão programar o comportamento, o conhecimento, a experiência e os valores da sociedade. A visão aberta por essa tendência é utópica, porém tecnicamente viável. Sob uma perspectiva platônica, a automação desumaniza a vida econômica, transformando os escravos em instrumentos inteligentes.

A vida política, ativa, será governada (de *kybernein*), por programas elaborados dialogicamente na escola. Os escolásticos serão os reis da cidade, e literalmente todos poderão viver na escola. Não mais "*schola fundamentum vitae*", mas "*schola fundamentum scholae*". A liberdade de decisão e de criação que tal escola abriria será o fruto da emancipação do homem com relação ao trabalho. (ibid, p.8)

A tendência predominante em direção ao totalitarismo é atualmente a mais poderosa, devido à "automaticidade autônoma" das decisões humanas nas quais os dispositivos operam. No entanto, a outra tendência também se faz presente. Para aqueles que mantêm o compromisso com a liberdade e resistem à falsa felicidade da vida consumista não têm dúvidas sobre qual dessas tendências devem abraçar.

3.2.3. Para uma escola do futuro

Sendo a escola um local de contemplação das ideias e da teoria, para a antropologia subjacente a essa definição o homem possui três posições acessíveis: (1) a econômica, onde ocorre o eterno retorno das aparências enganosas; (2) a política, onde são produzidas obras por meio da aplicação de ideias sobre essas aparências; e (3) a escola, um lugar de contemplação das ideias imutáveis.

De acordo com essa antropologia, o homem é considerado um ser caído do céu das ideias para a natureza das aparências, e ao cair, atravessa "o rio do esquecimento". Na economia, ele permanece esquecido das ideias, "privado" delas, tornando-se "idiota". Ele gira em um ciclo "cozinha para comer e come para cozinhar, nasce para morrer e morre para renascer" (FLUSSER, 1983, p.1).

Na esfera política, o indivíduo passa a recordar-se das ideias e aplicá-las às aparências, tornando-se assim um artesão e artista. Por outro lado, na escola, ele volta as costas para as aparências e dedica-se à contemplação da ordem lógica das ideias, transformando-se em um filósofo que vislumbra a verdade, a bondade e a beleza.

A vida econômica é paradoxal, a política é equivocada. A primeira é paradoxal, pois a repetição constante do mesmo não possui significado. A segunda é equivocada, pois a aplicação de ideias resulta em distorção: contemplar a ideia do sapato aplicada ao couro é cometer um erro, uma vez que o couro alterou a ideia original. Apenas a vida contemplativa traz consigo a sabedoria.

No entanto, tanto a economia quanto a política possuem sua justificação. A economia, pois proporciona espaço para a política, e a política, pois abre caminho para a filosofia. Sem os "idiotas" que se dedicam à vida econômica, os artesãos não teriam tempo livre para criar

suas obras. E sem os artesãos, os filósofos não poderiam comparar as obras e demonstrar o quão equivocadas são as ideias que nelas se manifestam.

Por este motivo, "o estado platônico consiste em três camadas: a economia sustentando a política, e esta a filosofia. Os filósofos são os reis, porque são o propósito do Estado, que é o de trazer sabedoria" (ibid, p.2).

A queda da escola do primeiro para o segundo lugar na hierarquia existencial é resultado da reformulação do conceito de "teoria". Não se trata mais apenas de contemplar ideias imutáveis, mas sim de elaborar ideias aperfeiçoáveis. As ideias passam a ser moldáveis, manipuláveis, tornando-se "modelos" cujo propósito é captar e modificar as aparências: conhecer é transformar o mundo.

Assim, estabelece-se a dialética entre o mundo das aparências e o das teorias: as aparências são observadas para gerar teorias, e as teorias são elaboradas para promover novas observações. Essa dialética entre teoria e observação se torna o método da ciência moderna, um método dinâmico no qual cada observação pode provocar uma nova teoria, e cada teoria pode conduzir a uma nova observação. Essa dinâmica constitui o "progresso", uma característica distintiva do Estado burguês triunfante.

No entanto, a reformulação do conceito de "teoria" não apenas dá início ao progresso e causa descontentamento na escola, mas também dá origem à técnica como uma nova forma de vida. Toda teoria nova requer um novo método de aplicação, uma nova técnica. E toda técnica nova pode gerar uma nova teoria. Essa segunda dialética, entre técnica e teoria, sobrepuja a dialética observação-teoria, tornando o progresso ainda mais dinâmico. A técnica provoca uma mudança radical na vida, a tal ponto que podemos afirmar que somos seres distintos daqueles que existiram antes da revolução burguesa.

A escola burguesa, como reflexo dessa transformação, se divide em três níveis. No nível primário, é o local onde ocorre o treinamento para a vida econômica, para lidar com máquinas e seu ciclo interminável. No nível secundário, é o espaço destinado à preparação para a vida política, aquela que envolve a produção e distribuição de obras. E no nível superior, é o lugar onde ocorre a elaboração de teorias e técnicas que possibilitam a produção progressiva de obras. Em geral, a função da escola nos seus três níveis é promover a produção de obras. Nesse sentido, todas as escolas burguesas são "politécnicas", sendo a técnica sua característica distintiva. A técnica é uma atividade sem precedentes, pois envolve a aplicação de modelos teóricos desprovidos de valores.

Por exemplo: de fórmulas matemáticas. Toda atividade prévia, visava aplicar modelos plenos de valores: melhorar o mundo. Tais modelos valorativos não mais se enquadram na dialética entre, técnica e teoria. São portanto eliminados do progresso. Destarte surge, entre outras disciplinas, a arte moderna. Arte moderna é atividade valorativa, não-progressiva, estranha à dinâmica burguesa, e vai formar um ghetto. E são instituídas “escolas de arte”, para isolar ainda melhor tal atividade. Mas a divisão da práxis pré-burguesa em técnica e arte vai ter consequências imprevistas. (ibid, p.3)

No nível superior da escola burguesa, encontra-se um espaço de curiosa iniciação. O futuro cientista e técnico passa por um processo catártico em que todos os valores são removidos, suas dimensões políticas, éticas e estéticas são amputadas, e apenas as estruturas racionais são preservadas. Assim, ele é capaz de elaborar modelos teóricos isentos de valores e aplicá-los de forma objetiva. O resultado é, por um lado, um mundo teórico vazio e inimaginável, e por outro lado, um mundo tecnicamente manipulado, cada vez mais absurdo. O progresso passa a ser a dialética entre esse mundo teórico e essa prática absurda. Isso resulta na crise do Estado burguês e no surgimento de propostas "alternativas".

A crise se manifesta na teoria como crise do conhecimento objetivo. Não se conhece, nas aparências, senão a estrutura da razão teórica. Os pesados caem com aceleração geométrica, porque a razão tem estrutura geométrica. A crise se manifesta como crise de consciência. (ibid, p.3)

As transformações técnicas ocorridas no mundo acarretam consequências imprevisíveis tanto no âmbito político quanto no estético. Nas artes, a crise se manifesta como uma crise existencial, levando os artistas a serem marginalizados pela sociedade, tornando-se inerentemente desempregados, a menos que se submetam à técnica para se tornarem "antiartistas". Além disso, a crise se revela na política como uma crise de competência. Os modelos políticos tradicionais, como a liberdade, igualdade e fraternidade, mostram-se incompetentes diante do progresso técnico, resultando na substituição dos políticos por tecnocratas.

A revolução burguesa se baseia na reformulação do conceito clássico de "teoria", e a crise da burguesia inevitavelmente leva a uma nova reformulação desse conceito. Em outras palavras, resulta em uma reformulação da escola. As atuais tendências em direção a escolas alternativas são sintomas da revolução pós-industrial, pós-burguesa que estamos vivenciando. De maneira geral, podemos distinguir duas tendências.

A primeira tendência busca avançar na mesma direção anterior, mas de forma consciente. O progresso tecnológico permitirá, em um futuro previsível, transferir o trabalho, essa aplicação de modelos às aparências, dos seres humanos para máquinas automatizadas.

Assim, os seres humanos emancipados do trabalho terão mais tempo livre, ou "scholē" em grego antigo. Passarão a dedicar a maior parte de suas vidas à escola.

Até a idade de 21 anos, depois dos 60, durante 6 semanas anuais, (as das férias), durante todas as horas da semana salvo 35, e durante a vida ativa para serem reciclados. A vida fora da escola, será interrupção da escola. O progresso técnico permitirá, ainda, armazenar as informações disponíveis em memórias artificiais, e a elaborar informações novas por métodos automáticos. (ibid, p.3)

Isso libertará os seres humanos da necessidade de aprender a guardar informações e da necessidade de gerar informações novas. A escola não será mais um local para ensinar e processar dados. A escola alternativa será o lugar onde inteligências artificiais serão programadas para operar máquinas automatizadas.

Ao analisarmos essa escola, podemos observar que se trata de uma nova degradação na hierarquia escolar. Os programas desenvolvidos nessa escola não terão o propósito de sustentar a produção, como acontece nas teorias da escola burguesa, mas sim de sustentar o consumo. A escola não servirá mais à política, mas sim à economia, especificamente a uma economia baseada no consumo ilimitado de informações. Essa situação pós-industrial foi prevista por Platão, em que os "idiotas" e os escravos se tornaram os líderes, resultando em um totalitarismo desprovido de valores, dominado pela tecnocracia.

A outra tendência em direção à escola alternativa está fundamentada em uma nova antropologia. A escola clássica se baseia em uma antropologia que considera o ser humano como uma entidade caída do reino das ideias. A escola burguesa, por sua vez, se baseia em uma antropologia que atribui ao ser humano uma alma, permitindo-lhe transcender a natureza e vê-la de forma objetiva. No entanto, a nova antropologia nega essa possibilidade ao ser humano. Segundo essa perspectiva, o ser humano está sempre imerso no mundo, seja vivenciando-o, conhecendo-o ou modificando-o. Todo ato humano e toda experiência humana são simultaneamente existenciais, epistemológicas, éticas e estéticas. O conhecimento objetivo, no sentido teórico burguês, é impossível e até mesmo indesejável. Portanto, o termo "teoria" deve ser reformulado, assim como a própria escola.

Toda teoria válida deve servir ao conhecimento do homem integral, do estar-no-mundo inteiro. Deve ter aspectos éticos e estéticos, não apenas os do conhecimento dito "puro". Os modelos de tal futura teoria, devem refletir os conhecimentos, os valores éticos, políticos e estéticos da sociedade. E toda aplicação de tais modelos, deve visar a modificar o mundo em função do homem. A escola alternativa, deve ser lugar da elaboração e aplicação de tais modelos. (ibid, p.4)

Esta segunda tendência seria o caminho, "[...] engajar-se na superação da crise em prol da sociedade e homens novos" (ibid, p.4). Isso implica, essencialmente, na superação da separação entre ciência, política e arte. Almeja-se que as escolas científicas e politécnicas coincidam com as escolas filosóficas e artísticas. Deseja-se que os profissionais técnicos sejam também artistas, os artistas sejam técnicos, e que ambos assumam responsabilidades políticas. A teoria seria constantemente enriquecida pela experiência concreta, e esta, por sua vez, seria fundamentada na teoria. Essa escola seria um espaço de sabedoria no sentido platônico, com a diferença de que todos seriam líderes e as máquinas seriam ferramentas sem inteligência própria.

3.3. A resposta

Os três últimos textos, "Ensino", "Ensino multivalente" e "Ensino estético" são aqueles onde efetivamente Flusser vai propor mudanças paradigmáticas. O "*Homo ludens*" substitui o "*Homo faber*".

3.3.1. Ensino

Há uma diferença entre animais e seres humanos. Essa diferença se dá pelo fato de que os animais transmitem apenas informações genéticas às gerações futuras, enquanto os humanos também compartilham informações adquiridas. Esse processo de transmissão é conhecido como "ensino". A geração que ensina (os professores) transmite à geração que aprende (os alunos) os modelos comportamentais e conhecimentos acumulados ao longo da história, enriquecidos pelas contribuições de todas as gerações anteriores. No entanto, o ensino, assim como outras estruturas contemporâneas, está em crise.

Um elemento crucial da crise emerge quando observamos o ensino sob a perspectiva dos professores. Eles são responsáveis por transmitir modelos, porém não devem ser apenas transmissores passivos. Existe a possibilidade deles se tornarem meros canais inertes de transmissão, podendo comunicar modelos como

[...] "ame teu pai e tua mãe", ou modelos de conhecimento do tipo "a baleia é mamífero", e "dois mais dois são quatro", sem ativamente se engajarem em tais modelos. Mas, em tal caso, poderão ser provavelmente substituídos por máquinas de ensino programado. São superados. O progresso impiedoso varreu tais professores da cena. (FLUSSER, 1972b, p.1)

No entanto, os professores têm a capacidade de se envolver nos modelos que estão transmitindo, tornando-se autenticamente humanos nesse processo. Surge então, um problema com a atual diluição dos modelos devido às dúvidas cada vez mais presentes.

[...] “ame teu pai e ame tua mãe, mas não edipicamente” Ou “a baleia é mamífero nos critérios determinados pela atual zoologia” Ou “dois mais dois são quatro no sistema decimal, desde que zero seja número e todo sucessor de número”. Em tais casos surgirá no professor um terrível conflito. Com que direito transmitir modelos, os quais são aceitos pelo próprio professor com graves reservas? Não seria melhor transmitir as dúvidas em vez dos modelos? (ibid, p.2)

O ensino, embora não seja o único método para transmitir modelos adquiridos, desempenha um papel fundamental. É difícil imaginar como a cadeia de gerações chamada de "história" poderia ser preservada sem ele. Claro, há o método de aprendizado que transmite modelos de funcionamento. Em uma sociedade tecnológica com automação em constante crescimento, poderíamos sobreviver sem o ensino. No entanto, vale a pena abrir mão dele?

A crise no ensino está sendo abordada e uma possível resposta é a implementação do ensino programado. No entanto, essa abordagem não resolve o problema dos modelos que estão se tornando vazios. A solução para esse problema exige uma mudança completa nas atitudes da humanidade em relação aos modelos. A crise no ensino é, na verdade, uma subcrise dos valores. Se a crise de valores não for resolvida, o ensino acabará se tornando responsabilidade exclusiva de televisões e dispositivos.

3.3.2. Ensino multivalente

A educação é um dos métodos pelos quais uma cultura se propaga de geração a geração, sendo o ensino uma etapa desse processo. A educação tem como objetivo preservar uma cultura e é moldada pelos modelos que a sustentam. Esses modelos, ou seja, os conhecimentos e ideais almejados pela educação, nem sempre são conscientes, mas podem ser percebidos em retrospectiva e na análise de culturas passadas. A compreensão desse conjunto de modelos, quando observado retrospectivamente, representa a paideia da cultura em análise. Nossa cultura enfrenta uma crise fundamental, o que significa que os modelos que a sustentam estão sendo esvaziados. É a constatação da ruptura da paideia da nossa cultura.

A partir desta afirmação, a educação que está sendo atualmente implementada é um processo que se baseia em modelos que perderam sua relevância e significado, mas que continuam em vigor devido à inércia do próprio sistema. Ao mesmo tempo, começam a surgir os primeiros sinais de novos modelos que irão moldar a educação do futuro.

A crise na educação se torna evidente principalmente na fase do "ensino", e os eventos ocorridos nas universidades das sociedades desenvolvidas são sintomas dessa crise. Para compreendermos a crise, é necessário analisar a paideia que precisa ser superada.

A presente tese limitará a sua atenção ao campo do ensino, e procurará elaborar rapidamente os modelos que estruturavam o ensino no curso da Idade Moderna. Procurará, em seguida, avaliar o resultado sob enfoque da comunicologia, e fazer, sob esse enfoque, a tentativa de um prognóstico do ensino futuro imediato. (FLUSSER, 1969, p.1.)

A fase do "ensino" na educação consiste na transmissão de informações e métodos de uma geração para a seguinte, com base no conhecimento e recursos disponíveis naquele momento. Ao definirmos o ensino dessa maneira, podemos identificar duas épocas pedagógicas ao longo da era moderna.

O ideal da primeira época é a transmissão da totalidade das informações e dos métodos de indivíduo, (professor), para indivíduo (aluno). O resultado ideal de um tal ensino é o “*Uomo universale*” do Renascimento e o “*Independent Gentleman of Means*” do Iluminismo. O ideal da segunda época é a transmissão das informações e dos métodos por parcelas recortadas em disciplinas, achando-se, pois, a totalidade das informações e dos métodos repartida entre vários professores e alunos. O resultado ideal de um tal ensino é o profissional, o funcionário e o especialista, e é nutrida a esperança que a síntese totalizadora desse processo de fragmentação seria alcançada por alguma meta-disciplina (por exemplo, a filosofia), ou por funcionamento sincronizado das parcelas (por exemplo, o aparelho totalizante). E é este ideal de especialização e posterior síntese problemática que está atualmente em crise, uma crise que ameaça invalidar todo ensino da atualidade. (ibid, p.1)

É evidente que a transição de ensino total para ensino especializado, que ocorreu aproximadamente no início do século XIX, não foi resultado de uma mudança na paideia de nossa cultura, tampouco uma decisão deliberada dos responsáveis pela educação. Foi, na verdade, o resultado progressivo do desenvolvimento de um tipo específico de informação e método, fornecido pelas ciências exatas. Uma das características dessas ciências é sua capacidade de acumular dados e elaborar métodos de forma exponencial, seguindo uma estrutura discursiva própria.

Como resultado dessa acumulação, a quantidade de informações fornecidas excede a capacidade de memória individual dos seres humanos. Portanto, o abandono do ensino como transmissão total de informações e métodos, do professor para o aluno, tornou-se inevitável. O ensino especializado, longe de ser um método pedagógico que reflita a paideia de nossa cultura, é uma tentativa de lidar com o problema da acumulação desumana de dados. O especialista nunca foi um ideal em nossa cultura, e seu surgimento sempre foi percebido como uma anomalia e sintoma patológico de uma falha profunda.

É importante notar, a fim de compreendermos melhor a perturbação no contexto de nossa cultura causada pelo ensino especializado, que as ciências exatas nunca foram a única fonte de informação, embora tenham tendido a ser a mais importante. Existem outras fontes, conhecidas como humanísticas, que, por não serem discursivas, não acumulam dados da mesma forma que as ciências exatas. As informações fornecidas por essas fontes continuam perfeitamente adequadas à capacidade de memória humana. O resultado dessa discrepância entre as fontes é a divisão da cultura em "científica" e "humanística", uma divisão que ameaça a própria identidade de nossa cultura.

Poderia ter ocorrido uma situação grotesca no ensino, na qual haveria um ensino especializado no campo das ciências e um ensino total (embora sem a dimensão científica) no campo das humanidades. No entanto, essa situação grotesca não surgiu porque as próprias humanidades, em uma tentativa desesperada de imitar as ciências, passaram a se especializar também. Sendo assim,

[...] a situação atual é a de um ensino fragmentado, na qual o divórcio entre a cultura científica e a humanística se aprofunda, embora mascarado pela progressiva especialização em ambos os campos. A doença da especialização aflige inclusive a filosofia, a qual portanto demonstra a sua incompetência para servir de meta-canal sintetizador das especialidades. (ibid, p.2)

É evidente que essa situação no campo educacional, que reflete tanto as questões críticas de nossa cultura quanto contribui para agravar a crise, desencadeou diversas tentativas de superá-la. Uma dessas tentativas é representada pela teoria da comunicação. Sendo assim, "a segunda parte desta tese será dedicada à consideração disto: o ensino enquanto transmissão de informações e métodos pode ser concebido como comunicação entre duas memórias, a do professor e a do aluno". (ibid, p.2)

A memória do professor é uma organização de símbolos (dados), seguindo regras específicas. O conjunto de símbolos constitui o repertório do professor, enquanto o conjunto de regras constitui sua estrutura. O resultado da combinação do repertório e da estrutura é a competência do professor como emissor de ensino. A memória do aluno é uma organização que segue uma estrutura semelhante à memória do professor, porém a competência do aluno está limitada pela incompetência do professor, pois isso impediria a efetivação do processo de ensino.

Quando há uma discrepância total entre as duas competências, a comunicação de ensino não é estabelecida, uma vez que todas as mensagens seriam ininteligíveis para o aluno. Quando há uma coincidência completa entre as duas competências, a comunicação de ensino

também não ocorre, pois todas as mensagens seriam redundantes para o aluno. No entanto, se a competência do aluno for abarcada pela competência do professor, algumas mensagens podem ser informativas para o aluno. Essas informações transmitidas consistem em símbolos (dados) e regras. O objetivo desse tipo de comunicação é fazer com que, por meio da transmissão de informações, a competência do professor e do aluno se aproximem e se alinhem.

Concebido o ensino comunicologicamente, podemos dizer que na primeira época da Idade Moderna havia coincidência, em tese, entre a competência do professor e a competência da cultura. Em outras palavras: o "Uomo universale" é uma memória cuja competência coincide com a competência da sua cultura. Não havendo mais possibilidade de fazer coincidir uma memória individual com a competência da cultura (devido ao acúmulo excessivo de dados), passa o ensino na segunda época da Idade Moderna a transmitir apenas competências parciais em relação com a competência geral da cultura. Com efeito, a especialização parece ser o único método de ensino possível, até que se analise melhor o processo da comunicação que o estrutura. (ibid, p.3)

Se observarmos atentamente, perceberemos que a competência resulta da combinação de dados e regras. É possível alcançar o mesmo nível de competência tanto com poucos dados e muitas regras, quanto com muitos dados e poucas regras. Diante de uma situação de excesso de dados, surgem três alternativas para o ensino: a primeira é a comunicação de uma quantidade máxima de dados e um mínimo de regras, e de fato, esse é o método aplicado na especialização. A segunda alternativa seria a comunicação de uma quantidade "ótima"⁴⁰ de dados e regras, o método de ensino ideal que, atualmente, é inalcançável por razões além do escopo desta tese. A terceira alternativa é a comunicação de um mínimo de dados e um máximo de regras. Esse terceiro método, conhecido como "universalismo" nos Estados Unidos e "studium generale" na Europa, começa a substituir o ensino especializado. Mas por qual razão houve essa substituição?

Os dados fornecidos pelas ciências exatas não são apenas extremamente numerosos, como também extremamente efêmeros e rapidamente desvalorizados. Com efeito: os dados fornecidos aos alunos no curso primário são desvalorizados em 20% no curso da vida do aluno, os fornecidos em curso secundário são desvalorizados em 60% e os fornecidos em curso superior em 96%. De forma que a validade de um especialista enquanto memória armazenadora de dados diminui rapidamente e um especialista formado em 1950 vale muito menos que um especialista formado em 1970. Embora exista a possibilidade um tanto problemática de atualizar constantemente o especialista, essa possibilidade é altamente dispendiosa. Uma outra razão da substituição paulatina do ensino especializado pelo universal é a possibilidade atual de substituímos memórias humanas por memórias artificiais com capacidade armazenadora superior à da humana. Tal possibilidade ilustra, de passagem, a função fundamental do especialista: servir de instrumento. (ibid, p.3)

⁴⁰ Flusser utiliza o termo "ótima". Este acaba tornando-se incapaz de mensurar e até quantificar o que o autor quis dizer. A substituição por *ideal*, ou *equilibrado*, ou *adequado*, entre outros, também se mostraram ineficazes.

O ensino universal, que se baseia principalmente em regras em vez de dados, desvaloriza-se de forma muito mais lenta. Isso ocorre não apenas porque as regras mudam em um ritmo mais lento do que os dados, mas também porque é possível gerar regras autônomas (ou seja, regras que criam outras regras). Uma memória informada pelo ensino universal será uma competência capaz de se envolver em uma variedade de disciplinas e jogos, embora sua competência em cada jogo individual seja menor do que a competência de um especialista.

É evidente que o universalista não é equivalente ao "*Uomo universale*" do Renascimento, uma vez que sua competência não coincide com a competência abrangente da cultura como um todo. No entanto, o universalista tem a capacidade de se envolver em uma ampla gama de áreas da cultura em comparação ao especialista. Essa abrangência maior, embora com menos profundidade, permite que o universalista tome decisões que envolvem múltiplas disciplinas. É por esse motivo que, nos países desenvolvidos, os universalistas são mais procurados, melhor remunerados e ocupam posições hierárquicas superiores em relação aos especialistas.

Não há dúvida de que a atual tendência no campo do ensino é a superação da especialização em favor da universalização, e parte do movimento estudantil na Europa e nos Estados Unidos busca esse objetivo. Isso ocorre porque os estudantes vivenciam o ensino "especializante" como desumanizador. Quanto à medida em que essa superação representa a solução para a crise atual do ensino, permanece em aberto. Além disso, também fica em aberto até que ponto essa substituição da especialização pela universalização resultará em uma transformação efetiva no sistema educacional. Qual a viabilidade deste modelo em um país como o Brasil? Um país em situação de atraso e, portanto, enfrentando a escassez de especialistas.

O que não deve ter dúvida, no entanto, é o fato que vale a pena tentar um ensino universal no Brasil pelo menos em sua forma embrional, como o imagino, numa comunicação de um número mínimo de dados de várias disciplinas, e numa comunicação de um número máximo de regras, como são fornecidas por exemplo pela teoria da comunicação, da decisão e dos jogos. (ibid, p.4)

Um universalista com esse tipo de formação preencherá, na realidade brasileira, uma lacuna importante, ocupando o espaço das decisões inteligentes e da crítica informada em uma variedade de áreas. Levando isso em consideração, é provável que haja oportunidades econômicas promissoras para esses universalistas.

3.3.3. Ensino estético

A distinção clássica entre o verdadeiro, o bom e o belo gerou uma divisão em nossa cultura em três ramos distintos (e não apenas dois): o científico-técnico, o político-econômico e o das artes. As escolas preparam os jovens para se especializarem em um desses três ramos. Isso é evidente nas instituições de ensino superior, onde não há pontes verdadeiras entre as faculdades de ciências, escolas de administração e ciência política, e academias de artes, apesar da existência da interdisciplinaridade.

Isso ocorre porque cada ramo desenvolveu códigos que são intraduzíveis entre si. A filosofia tenta estabelecer meta-códigos, mas acaba se tornando apenas mais um código especializado. Com isso, nossa cultura está ameaçada de desintegração: as ciências se tornam politicamente e esteticamente irresponsáveis, a política e a economia se tornam cientificamente ingênuas e esteticamente repulsivas, e a arte se torna politicamente e cientificamente incompetente. Podemos observar exemplos disso, como cientistas que se envolvem politicamente, políticos que se consideram cientistas e artistas "engajados".

A distinção clássica não tinha a intenção de chegar a esse ponto, pois buscava a síntese do bom e do belo ("*kalokagathia*") sob a égide do verdadeiro ("*sophia*"). Isso se torna evidente na Idade Média, quando a arte e a política tinham como objetivo levar até Deus ("*Ad maiorem Dei gloriam*"⁴¹), sob a liderança da filosofia, que por sua vez era subordinada à teologia. A distinção entre os três ideais não ameaçava a unidade da cultura como acontece atualmente. Certamente, há tendências para superar essa divisão por meio da interdisciplinaridade, da interface e da sobreposição, mas essas abordagens encontram duas dificuldades. A primeira é a intraduzibilidade de códigos, o que leva a uma vulgarização reducionista. A segunda dificuldade é mais profunda.

As tendências partem do pressuposto de que as investigações sobre o verdadeiro, o bom e o belo podem ser sintetizadas, de que a ciência política e a arte podem coincidir na prática. Assumem, portanto, que as três subculturas podem ser unificadas. No entanto, isso é um equívoco. Não é o caso de primeiro buscarmos conhecer, valorizar e apreciar a beleza para, em seguida, unificar as três áreas de pesquisa. A realidade é que queremos agir primeiro (ser livres) e, em seguida, somos obrigados a nos especializar.

⁴¹ *Ad maiorem Dei gloriam* ou *ad majorem Dei gloriam* ("para maior glória de Deus", em latim), também conhecido pelo acrônimo AMDG, é o lema da Companhia de Jesus, cujos membros são comumente conhecidos como jesuítas. A Companhia é uma ordem religiosa dentro da Igreja Católica Romana. Acredita-se que o lema tenha sido cunhado pelo fundador da ordem religiosa, Santo Inácio de Loyola, como a base filosófica da sociedade.

Não é possível, portanto, querer unificar três tendências divergentes, mas é possível desejar eliminar a raiz dessa divisão prejudicial. Para isso, devemos voltar ao fenômeno concreto da ação humana, como por exemplo, a fabricação paleolítica de facas. Trata-se de reproduzir o "dente vital na pedra", a fim de poder comer pedaços da presa enquanto ainda estão quentes.

Nossos críticos reconhecem os três ideais em tal empresa: (1) o saber do dente de pedra, (2) o valorizar da carne comestível, (3) a beleza da faca. O fenômeno concreto é outro: quero comer, e a faca é verdadeira, boa e bela se me permitir fazer isto. A faca é verdadeira por ser boa e bela, é boa por ser verdade e bela e é bela por ser verdade e boa. A distinção entre "pulchre, bene, recte" é posterior e abstrata. (FLUSSER, 1989, p.1)

Por certo: fabricar facas é um fenômeno complexo. Exige coordenação entre as duas mãos, os olhos e o cérebro, e a presença imaginada do dente. A complexidade é tão grande que constitui "*black box*", e isto caracteriza o fazer humano. Mas tal complexidade não envolve distinção entre ciência, política e arte. A cultura paleolítica era unificada, e todo homem era "*Uomo universale*".

Mas essa universalidade da cultura já não é mais viável. Como seres humanos, somos capazes de codificar e transmitir informações adquiridas, o que resulta em um aumento no acúmulo de conhecimento disponível. No entanto, essa quantidade de informações já não pode ser armazenada individualmente, levando cada indivíduo a especializar-se em determinadas áreas.

Nem todos podem "fabricar facas"; uns se dedicam às teorias, outros à aplicação, outros à avaliação e outros à criação de formas. Já não podemos ser "*Uomini universali*" porque ninguém pode ser competente em todas as áreas da cultura. A divisão da cultura, essa ameaça mortal, é inevitável diante do acúmulo de informações disponíveis. Aqueles que desejam combater a especialização estão promovendo uma vulgarização incompetente. O caminho de volta à unidade paradisíaca da cultura nos é negado. Esse é o argumento dos especialistas, mas é reacionário e falso. Ele erra ao conceituar a competência necessária para manipular um sistema, como a cultura, exigindo conhecimento de todos os seus elementos.

[...] a cibernética mostra que sistemas complexos podem ser competentemente manipulados por quem conhece seu *input* e *output*. Não somos necessariamente incompetentes para a manipulação da cultura por sermos incapazes de armazenar as informações das quais é composta. Podemos perfeitamente tornar-nos competentes ao conhecermos seu *input* (com que alimentá-la) e seu *output* (o resultado). O problema é: qual é o *input* e qual é o *output*? (ibid, p.2)

A questão pode parecer insolúvel, mas existem técnicas que podem ajudar. Ao longo do tempo, desenvolvemos memórias artificiais para armazenar as informações adquiridas, como exemplificado pela faca de pedra que codifica a informação "cortar" na pedra. Progressivamente, criamos memórias artificiais cada vez mais funcionais, como bibliotecas e museus.

Hoje, temos memórias dinâmicas universais que são capazes de armazenar todas as informações disponíveis de forma recuperável. Aqueles que são competentes na manipulação dessas memórias, no seu abastecimento, recuperação e variação das informações armazenadas, são competentes para lidar com a totalidade da cultura. A meta do ensino futuro é justamente criar essa competência.

Isto exige nova paideia. Não mais transmitir informações diretamente, mas por intermédio de memórias artificiais e ensinar como manipulá-las. A memória natural deve ceder seu lugar a instrumentos mais eficientes, e o interesse humano deve concentrar-se sobre análise e síntese do sistema armazenado (da cultura). (ibid, p.2)

Um passo em direção a uma visão sistêmica deve ser dado, retrocedendo da mera acumulação de informações. A nova paideia busca "generalistas" em um sentido diferente: pessoas com uma compreensão holística e competência para manipulá-la de forma criativa. "*Uomini universali*". Essa paideia assemelha-se à antiga. Nas academias, ensinava-se a visão geral, a compreensão de todas as ideias e a manipulação dessas ideias por meio da matemática, lógica e música, em suma: de forma metódica. A diferença é que na antiguidade as formas eram consideradas imutáveis, enquanto agora são vistas como "inventáveis" (ibid, p.2). Nesse sentido, a meta da nova paideia não é criar filósofos contemplativos, mas sim criadores.

A estética é uma disciplina que lida com a experiência, e o "ensino estético" é o ensino concreto dessa vivência. A nova paideia será um "ensino estético", pois ensinará o fazer criativo de forma prática. Ela ensinará a "arte" no sentido que o termo tinha antes da divisão dos ideais em verdadeiro, bom e belo. A "arte" será vista como um método (por exemplo, a arte da matemática, a arte da política, a arte da retórica, ou seja, a poesia). A nova paideia, como uma escola de arte nesse sentido, irá sistematicamente destruir a divisão prejudicial da cultura.

Não se trata mais de ensinar especialidades, mas sim de desenvolver competências para a criação de novas informações (formas). A prática com as novas técnicas, como as chamadas "inteligências artificiais", já está caminhando nessa direção. Por exemplo, a

elaboração de imagens sintéticas de organismos virtuais inexistentes requer o uso de ferramentas e a especialização em matemática, software, biologia, escultura e talvez até filosofia.

No entanto, essa especialização está entre aspas, pois busca-se integrar essas competências parciais por meio de um diálogo abrangente. A imagem resultante não é um modelo científico (de conhecimento), um modelo político-econômico (de comportamento) ou um modelo artístico (de experiência), mas sim uma criação de cultura unificada. É semelhante à faca paleolítica, porém nasce do diálogo entre competências parciais e ferramentas. Essa imagem não é uma vulgarização da ciência, política ou arte, mas assume um novo papel ontológico.

O importante é notar que tal paideia abandona a noção de autor individual em prol do diálogo criativo. Também isto relembra a antiguidade, a qual via no diálogo o lugar da criatividade. Com a diferença de que o diálogo clássico desvendava formas, e o novo as inventa. O propósito da nova escola de arte (tal qual esta contribuição vislumbra) seria permitir criatividade dialógica, e neste sentido intersubjetiva. (ibid, p.3)

A atual fragmentação da cultura em três sub culturas isoladas (e as subdivisões dentro de cada uma delas) representa uma ameaça à cultura em si. No entanto, essa situação pode ser enfrentada por meio de uma nova paideia, que se apoia nas novas técnicas e tem o potencial de ensinar competências para uma visão criativa da totalidade. É possível conceber novos "*uomini universali*" e abrir novos horizontes.⁴²

Após a apresentação da experiência do autor na Fundação Armando Alvares Penteado, e como suas experiências permitiram propor e atuar mudanças nos processos comunicacionais, bem como a relação de seus textos e ensaios sobre a temática da educação, pertinentes para nortear as aproximações entre Vilém Flusser e Paulo Freire, passamos agora a apresentar a abordagem educacional desenvolvida por Paulo Freire.

⁴² Este texto escrito por Flusser é uma carta direcionada para um dos seus principais interlocutores: Milton Vargas. Escrita em 4 de outubro de 1989, Flusser encerra com um questionamento: "Meu caro Milton, isto em resposta à nossa última discussão na tua casa. Você acha publicável a coisa em São Paulo?" (FLUSSER, 1989, pág. 3)

4. Por uma pedagogia do diálogo em Paulo Freire

Paulo Freire apresenta-se como referência fundamental para pesquisadores e educadores. Foi a partir de sua trajetória como educador, de seus estudos sobre referenciais teóricos e de suas experiências pessoais, que Freire elaborou suportes para moldar sua visão de mundo e sua prática pedagógica, demonstrando a necessidade de uma ação educativa comprometida com as classes populares e com sua libertação. O autor valorizava a autonomia e a capacidade de reflexão dos educandos, buscando estimular seu engajamento crítico com a realidade. A educação, para Freire, deve ser processo de libertação, permitindo o desenvolvimento de agentes de transformação social.

Em meio ao momento histórico do qual esta pesquisa é realizada, a obra de Freire tem sofrido ataques e críticas de determinados setores da sociedade, se apresentando oportuno um estudo que evidencie a solidez e consistência do autor, além da singularidade de sua obra. Neste capítulo, apresentamos uma breve análise sobre as influências teóricas de Freire, resultado fundamentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Para esta fundamentação, selecionamos como base as obras que norteiam historicamente as múltiplas etapas do pensamento do autor. Procuramos analisar a articulação entre as obras e o contexto político social da época. São elas: "Educação como prática da liberdade" (2022a), na qual encontramos uma grande influência existencialista e personalista cristã, escrita na década de 1960; "Pedagogia do oprimido" (2021f), também da década de 1960 e a mais conhecida obra do autor, já com a influência da perspectiva marxista; "Cartas à Guiné-Bissau" (2021c), escrita em 1970, na qual Freire começa a discutir infraestrutura; "Ação cultural para a liberdade e outros escritos" (2021a), também da década de 1970, Freire coloca a realidade do sujeito como ponto central para sua transformação; "Conscientização: teoria e prática da libertação" (2001), de 1980, com protagonismo do processo da tomada da consciência pelo sujeito; "Pedagogia da esperança" (2022b), escrita em 1990, na qual o autor revisita sua mais famosa obra; "À sombra desta mangueira" (2021b), uma autobiografia não declarada; e por fim, "Pedagogia da autonomia" (2021e), sua última obra.

É importante ressaltar que assim como Flusser, Freire não adere rigidamente a nenhuma das correntes que fundamentam sua perspectiva teórica. Ambos os autores estabelecem constantemente um diálogo entre a experiência vivida e seus referenciais teóricos. Essa abordagem integrada entre a leitura de suas obras e do contexto resulta em uma síntese de uma proposta não apenas educacional, mas transformadora do sujeito.

4.1. A historicidade da obra de Paulo Freire

A obra de Freire se desenvolve através de análises e reflexões, que estão constantemente entrelaçadas com um contexto específico, de uma determinada conjuntura histórico-cultural. Dessa forma, por meio desse diálogo entre o contexto histórico-cultural e as referências teóricas, sua obra se configura como uma síntese de seu pensamento e sua relação com o mundo.

Foram destacados três momentos na obra de Paulo Freire, “[...] o primeiro, correspondente aos escritos realizados entre 1959 e 1970; o segundo, correspondente à década de setenta e o terceiro com seus escritos mais recentes nos anos oitenta e no começo da década de noventa” (SCOCUGLIA, 1999, p.29).

A primeira grande obra de Paulo Freire foi "Educação e atualidade brasileira", tese apresentada no concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco (TADDEI, SANTOS, 2018). Após realizar alguns ajustes durante seu exílio no Chile, essa obra foi posteriormente publicada com o título de "Educação como prática da liberdade"⁴³ (FREIRE, 2022a). O período histórico que abrange esta obra é o final da década de cinquenta até a primeira metade da década de sessenta, caracterizado pelo nacionalismo desenvolvimentista nos governos de Juscelino Kubitschek (1955-1960) e pelo nacional-populismo de João Goulart (1961-1964). O autor buscou demonstrar o papel que a educação pode desempenhar na edificação de uma sociedade renovada, conhecida como a "sociedade aberta".

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (GADOTTI, 1996, p.57)

Durante seu período de exílio no Chile, Freire produziu as obras "Comunicação e extensão" e "Pedagogia do oprimido" (FREIRE, 2021f), esta última, amplamente reconhecida por diversos teóricos como sua obra mais significativa, e também, a mais conhecida do público em geral. A obra destaca a centralidade na análise da contradição dialética opressor-oprimido, examinando as formas de opressão presentes na educação capitalista e explorando os caminhos para sua superação (PAULY, 2008). Além disso, são abordadas duas

⁴³ Esta obra, segundo Scocuglia (1999), é influenciada, no nível filosófico, por Karl Jaspers e Gabriel Marcel. São efetivas as influências personalista e existencialista.

concepções pedagógicas distintas: a "bancária" e a "problematizadora". Freire enfatiza a importância da dialogicidade como essência da educação, como prática da liberdade, introduzindo conceitos como educação dialógica e diálogo, e construindo uma teoria sobre a ação antidialógica (FREIRE, 2021f). É nessa obra que começa a se evidenciar a influência marxista nas concepções de Paulo Freire. Tanto a "Pedagogia do oprimido" quanto a "Educação como prática da liberdade"

[...] marcam o início da vasta bibliografia de Freire, trazendo suas preocupações e propostas metodológicas para a alfabetização de adultos e tentando formular as primeiras matrizes de uma "pedagogia da resistência" aos processos de opressão, desenvolvidos em larga escala por toda a América Latina nos anos sessenta. (SCOCUGLIA, 1999, p.30)

Já em "Ação cultural para liberdade" (FREIRE, 2021a) é realizada uma análise sociológica mais incisiva e rigorosa, destacando a importância das classes sociais e sua luta como um avanço fundamental em seu pensamento, inclusive no que diz respeito às questões pedagógicas específicas (TADDEI, SANTOS, 2018). Há uma clara influência de Marx na obra de Freire, especialmente em relação à ideia de "ação consciente", que posteriormente evolui para a "consciência de classe", influenciado por pensadores como Goldman, Lukács e Hobsbawm. Embora Freire estivesse em Genebra quando escreveu essa obra, o contexto se situa no período de 1968 a 1974, considerado um dos mais repressivos e opressivos durante a ditadura civil-militar brasileira.

Em "Educação e mudança" (FREIRE, 2021d), publicado pela primeira vez no Brasil em 1979, Freire enfatiza que a conscientização é essencial para promover mudanças. A conscientização é o motor impulsionador da educação proposta por Freire.

O autor relata em "Cartas a Guiné-Bissau" (FREIRE, 2021c) a sua experiência e de sua equipe "[...] em um programa de educação de adultos capaz de servir aos planos de reconstrução nacional de Guiné-Bissau logo após a proclamação de sua independência do domínio português" (GADOTTI, 1996, p.269). Nesta obra se inicia a incorporação da categorização teórica infraestrutural, representando uma nova dimensão política-educativa na obra de Freire. Nesse momento, também surge a influência de Antonio Gramsci, que por sua

vez influenciou o líder da guerrilha guineense, Amílcar Cabral⁴⁴. Ambos passam a exercer influência sobre o pensamento de Paulo Freire.

Já em seu livro "Conscientização: teoria e prática da libertação" (FREIRE, 2001), o autor aborda a superação da mera apreensão espontânea da realidade concreta em direção a um estágio crítico, em que a realidade se apresenta como objeto cognoscível, permitindo ao sujeito assumir uma posição epistemológica. Nessa perspectiva, a conscientização é concebida como um processo gradual, em vez de uma tomada imediata de consciência.

Num primeiro momento, a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. (ibid, p.30)

As relações entre a educação como processo de conscientização e a educação como conquista da liberdade, são temas recorrentes no discurso político-pedagógico de Freire. No entanto, é importante ressaltar que essas relações passam por mudanças significativas ao longo do desenvolvimento de seu discurso. O conceito de "conscientização", por exemplo, inicialmente concebido como um resultado psicopedagógico, evolui para uma compreensão da contribuição educacional na busca pela "consciência de classe", incorporando preceitos marxistas de análise (TADDEI, SANTOS, 2018, p. 306).

Inicialmente, Freire não estabelecia uma ligação entre as bases da infraestrutura e as esferas da superestrutura para a formação de uma consciência crítica. Em outras palavras, ele entendia que a transformação da sociedade ocorreria a partir da superestrutura. No entanto, posteriormente, ele passou a analisar essa questão através do prisma da consciência de classe.

No livro "Pedagogia da esperança" (FREIRE, 2022b), Freire realiza uma reflexão sobre sua obra anterior, "Pedagogia do oprimido" (FREIRE, 2021f), conforme expresso no subtítulo da obra: "Um reencontro com a pedagogia do oprimido". O contexto histórico, político e cultural desta obra é caracterizado pelo processo inicial de consolidação do Estado Democrático de Direito no Brasil, após o término da ditadura civil-militar, que se estendeu por mais de duas décadas. Além disso, é importante mencionar o advento da chamada

⁴⁴ Amílcar Cabral (1924-1973), também conhecido como Abel Djassi, foi um ativista político pela libertação das colônias portuguesas de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Desenvolveu a luta com a fundação de um partido político em 1956 e depois com a luta armada a partir de 1961. Em 1956, fundou o Partido Africano para Independência e União dos Povos da Guiné e de Cabo Verde (PAIUPGC), tornando-se anteriormente em Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Para Freire (2021c), Cabral só foi capaz de teorizar porque viveu a subjetividade da luta.

Constituição Cidadã em 1988, ocorrido cerca de quatro anos antes da publicação da obra. Era momento de esperança por um novo futuro para o país, compartilhando sua experiência existencial, realizando uma análise das críticas feitas à "Pedagogia do oprimido" (ibid, 2021f) e, por fim, abordando temas contemporâneos à luz de sua obra principal.

Em "À sombra desta mangueira" (FREIRE, 2021b), Freire compartilha sua visão de mundo com base em sua experiência como cidadão, educador, pensador e militante progressista. Esse momento ocorre em uma época delicada para a esquerda, logo após a queda do Muro de Berlim⁴⁵, um símbolo do fim do chamado socialismo real. É um período de reflexão para Freire sobre a globalização da economia, dentro de um contexto conhecido como pós-modernidade.

Afirmar categoricamente que, no atual momento ou fase do sistema capitalista coisa alguma é possível fazer com relação às consequências tidas como incontornáveis da globalização da economia, mas curvar a cabeça docilmente por nada poder ser feito contra o inevitável tem minha absoluta recusa. É por isso que aceitar a inexorabilidade do que ocorre tomando assim o que ocorre como o que tem mesmo de ocorrer é excelente contribuição que se dá às forças dominantes na luta desigual que travam contra os "condenados da Terra". (ibid, p.49)

A "Pedagogia da autonomia" (FREIRE, 2021e) é possivelmente a obra mais amplamente lida de Freire entre os educadores, ao mesmo tempo em que também é a mais polêmica. A principal ênfase desta obra reside na formação dos professores, juntamente com a reflexão sobre a prática educativa progressista que busca promover a autonomia dos educandos em seu ser. Freire, segundo Evaldo Luis Pauly (2008, p.314), no verbete sobre pedagogia da autonomia: "[...] segue a tradição moderna do Iluminismo pois sua noção de autonomia assemelha-se à de Kant". Esta obra foi redigida após a experiência de Freire como membro da Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina.

Segundo Freire (ibid), a autonomia é construída ao longo da experiência através de inúmeras decisões que são tomadas, sendo assim, considerada como um processo histórico de construção.

É evidente que, a maneira como o autor desenvolve as categorias centrais de suas obras, demonstra que as influências teóricas de seu pensamento se relacionam de forma complexa com sua experiência de vida. Não há uma sobreposição de uma vertente filosófica em relação à outra (TADDEI, SANTOS, 2018, p.307).

⁴⁵ Para fins de contextualização, a queda do Muro de Berlim ocorreu em 9 de novembro de 1989.

O autor apresenta uma marcante influência de três correntes filosóficas, assim como da concepção teológica cristã e do movimento personalista de Mounier: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo. Desde seus primeiros escritos até o período de exílio no Chile, a obra de Freire é caracterizada pela influência humanista, com uma abordagem personalista de Mounier, e pelo existencialismo cristão de Gabriel Marcel. De acordo com Franco (1981), esse período pode ser identificado como a primeira fase da obra de Freire.

Para Franco (ibid), a visão personalista e as correntes filosóficas existencialistas continuaram a desempenhar um papel influente na segunda fase da obra de Freire, que teve início com "Pedagogia do oprimido". No entanto, agora é indiscutível a presença da influência marxista, através da incorporação do materialismo histórico em suas análises da realidade. De acordo com Franco (ibid, p.49), na segunda fase dos escritos de Freire, que é caracterizada pela "Pedagogia do oprimido" (2021f), há uma continuidade na abordagem personalista. Além disso, Franco (1981, p.50) destaca que as filosofias existencialistas exercem uma considerável influência nas concepções de Freire. No entanto, ele também ressalta que o marxismo deixa marcas crescentes e definitivas nos escritos de Freire, apesar da aparente impossibilidade de reconciliação com as influências anteriores.

Nessa obra, a aproximação aos pensamentos marxiano e marxistas é notória, principalmente quando a uma leitura da realidade que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes e ao conflito entre elas - resultando, daí, uma visão educacional mergulhada (mas, não aprisionada) em tal conceituação. Também é na Pedagogia do Oprimido que Freire "começa a ver" (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus "aspectos" políticos. (SCOCUGLIA, 1999, p.59)

Scocuglia (1999, p.60) ressalta, em concordância com Franco (1981), que as correntes existencialistas/personalistas, que foram determinantes em seu "humanismo idealista" inicial, ainda estão presentes na obra de Freire, agora mescladas com as contribuições do pensamento marxista.

Devido à multiplicidade de correntes filosóficas que influenciaram sua obra, Freire tem sido alvo de inúmeras críticas, que persistem até os dias atuais. Uma dessas críticas está relacionada ao conceito de luta de classes como motor da história. Sobre isso, ele reflete o seguinte na obra "Pedagogia da Esperança" (FREIRE, 2022a):

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as

classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles. (ibid, p.125)

Freire não nega o papel da luta de classes como motor da história, porém, ele também reconhece que não é o único motor da história. Essa abordagem revela de forma evidente a influência marxista em seu pensamento, mas não implica em uma adesão incondicional, mecânica e dogmática a essa mesma perspectiva.

Além disso, é importante ressaltar que a influência teológica do cristianismo, especialmente do catolicismo, faz parte da totalidade epistemológica, antropológica e filosófica de Paulo Freire, pois ele adotou essa religião. No entanto, é necessário destacar, como enfatiza Aranha (1996, p.206), que a influência cristã é apenas um aspecto dessa abrangente perspectiva de pensamento de Freire e “[...] se embasa em uma teologia libertadora, preocupada com o contraste entre a pobreza e a riqueza que resulta dos privilégios sociais”.

De maneira geral, com algumas exceções que Freire mesmo reconhece, as críticas surgem de leituras fragmentadas de sua obra, como é o caso da "Pedagogia da esperança" (FREIRE, 2022a). Essas críticas ocorrem quando se busca sobrepor uma vertente filosófica à outra sem compreender a síntese que Freire realiza em seu pensamento.

Conforme Gadotti (1989), é inevitável que um pensamento tão poderoso como o de Freire, com sua ampla repercussão global, não agrade a todos. Essa situação não decorre apenas do seu vigor e impacto, mas principalmente da complexidade de sua obra, que é influenciada por diversas correntes filosóficas, como o existencialismo e o marxismo. Além disso, a própria radicalidade de sua prática na luta pela conscientização dos oprimidos não permite que sua obra escape das críticas, especialmente daqueles que desejam manter a exploração e a opressão.

A influência marxista no pensamento de Freire é inegável, porém ele não adere de forma incondicional, mecânica e dogmática a essa concepção, a ponto de ser rotulado apenas como marxista. É importante reconhecer que, em relação a essa influência, enquanto o pensamento de Marx mantém uma circulação constante entre estrutura e conjuntura, sem rompimentos epistemológicos significativos, o mesmo não ocorre no pensamento de Freire. Nesse prevalece uma visão mais centrada no aspecto conjuntural, em que o momento histórico exerce uma influência decisiva na maior ou menor radicalidade de sua prática (TADDEI, SANTOS, 2018, p. 308).

Os escritos de Freire geralmente refletem suas influências teóricas combinadas com sua interpretação do mundo, ambas permeadas por sua experiência de vida. Como afirma Ana

Maria Freire (2018, p.422): “Paulo sistematizou, como podemos constatar, suas ideias e práxis em livros”. A multiplicidade de influências teóricas presentes em seus textos, algumas vezes inconciliáveis do ponto de vista teórico, em conjunto com sua práxis, resultaram em algumas rupturas ou mudanças ao longo do processo de construção da totalidade de seu pensamento.

É importante ressaltar que essas mudanças e rupturas são resultantes de uma práxis que se desenvolve em articulação com as conjunturas do contexto histórico e também com a influência multifacetada teórico-filosófica que o inspira, sendo assim, fazem parte do processo de evolução de seu pensamento.

Defendemos a ideia de que a incorporação aberta (não dogmática) de categorias analíticas marxistas socioeconômicas - infraestruturais - determina uma "ruptura" significativa no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. (SCOCUGLIA, 1999, p.73)

Dessa forma, não se pode afirmar que Paulo Freire adere de forma pura e fechada a uma influência teórica específica. Por exemplo, considerar o homem como um ser-no-mundo é uma característica do pensamento existencialista. No entanto, Freire vai além, demonstrando que a realidade objetiva deste mundo é uma realidade opressora. Nessa perspectiva, o homem não é apenas um ser-no-mundo, mas também um ser-no-mundo do opressor e um ser-no-mundo do oprimido (TADDEI, SANTOS, 2018, p.309).

Por último, Freire expõe a influência da dialética em sua práxis, ao refletir sobre questões de natureza epistemológica da seguinte maneira:

Subjetivismo ou objetivismo mecanicista, ambos antidialéticos, incapazes, por isso mesmo, de apreender a permanente tensão entre a consciência e o mundo. Na verdade, só numa perspectiva dialética podemos entender o papel da consciência na história desvencilhada de qualquer distorção que ora exacerba sua importância, ora a anula ou a nega. Nesse sentido, a visão dialética nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro reflexo da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta. (FREIRE, 2022a, p.139)

Isso evidencia que as influências filosóficas que fundamentam o pensamento de Freire não são adotadas de forma dogmática ou inflexível. Pelo contrário, elas se complementam e se contradizem, transcendendo-se dialeticamente para formar uma síntese renovada. Essa síntese é o que torna a obra de Freire singular e, acima de tudo, uma referência significativa para pesquisadores e estudiosos da Educação comprometidos com a formação voltada para a emancipação humana.

Constata-se que, com base nas leituras realizadas sobre Freire, até o momento atual, é notável a presença marcante da base teórica marxista em seu pensamento, a partir da obra "Pedagogia do oprimido".

No entanto, isso não implica descartar as demais influências filosóficas em seu pensamento a partir dessa mesma obra. É inegável que o marxismo ganhou destaque e se consolidou como uma base filosófica vigorosa em toda a obra de Freire, mas o personalismo e o existencialismo continuaram a desempenhar um papel fundamental como bases teóricas em seu pensamento. Assim, a síntese dessa multiplicidade de influências não se restringe a uma única delas, mas é o resultado do conjunto dessas influências, interpenetrando-se, complementando-se e contradizendo-se dialeticamente (TADDEI, SANTOS, 2018, p.310).

Para uma abordagem mais específica, é possível identificar a predominância do marxismo em obras como "Pedagogia do oprimido", nos chamados escritos africanos, em "Ação cultural para a liberdade", em "Pedagogia da esperança", em "À sombra desta Mangueira" e em "Pedagogia da indignação". Com todas as ressalvas inerentes a essa afirmação, desde a publicação de "Pedagogia do oprimido", a obra de Freire passa a apresentar uma forte influência da base marxista. Inicialmente, utilizando categorias de análise superestruturais e posteriormente avançando para categorias de análise infraestruturais, sem, no entanto, abandonar as influências existencialistas, personalistas e fenomenológicas.

Freire reconhecia a importância da subjetividade ao se referir a Marx, enfatizando que não se pode pensar em objetividade sem considerar o papel da subjetividade. No entanto, é importante ressaltar que a base filosófica multifacetada continua presente em toda a sua obra, mesmo com a ênfase marxista no período mencionado e nas obras citadas como exemplo (ibid, p. 310). Além disso, não devemos esquecer a influência hegeliana presente na "Pedagogia do oprimido".

O autor não adere de forma dogmática ou fechada às suas influências teóricas. Essas influências não limitam seu pensamento, mas sim se complementam e se contradizem, avançando dialeticamente para formar uma nova síntese. Essa síntese, caracterizada pelo compromisso com uma educação emancipadora, representa o pensamento único de Paulo Freire.

4.2. O diálogo

A proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire coloca o diálogo como uma das categorias fundamentais de um projeto pedagógico crítico, porém também propositivo e cheio de esperança em relação ao futuro. Freire desenvolveu uma base teórico-filosófica para fundamentar a importância do diálogo genuíno e seu papel central na promoção de uma educação libertadora (MATOS, 2018, p. 42). Ele resgata a concepção do diálogo como um processo dialético-problematizador.

O diálogo é uma característica intrínseca à condição humana. A comunicação é uma das necessidades primordiais dos seres humanos e é essencial para a sobrevivência. Para Freire (2021f, p. 107)), o diálogo é o elemento central da atividade de ensino, na qual tanto o professor quanto o aluno são participantes ativos e igualmente importantes nesse processo. É por meio do diálogo que somos capazes de enxergar o mundo, e nossa existência em sociedade, como um processo em constante construção, uma realidade que está sempre se transformando. E é através dele que ocorre a conscientização dos estudantes, sendo a forma pela qual o professor demonstra respeito pelo conhecimento que o aluno traz consigo para a sala de aula, sem o qual o ensino não seria possível.

Por essa razão, Freire critica o que ele chama de "educação bancária", uma prática comum no ensino de diversas disciplinas (ibid, p. 17). Nessa concepção, o professor é considerado detentor do conhecimento e "deposita" uma certa quantidade de informações nos alunos, que, por sua vez, as absorvem passivamente. O autor descreve essa prática por meio de dez características distintas.

(a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; (h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; (i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2021f, p.82)

Assim, essa concepção representa um exemplo evidente de educação antidialógica, na qual o professor impõe ao aluno um conhecimento alienado, desprovido de questionamentos. O professor detém todo o conhecimento, enquanto o aluno permanece na ignorância. Sua

curiosidade e criatividade são suprimidas, e em vez de transformar o mundo ao seu redor, eles se conformam ingenuamente (AMBROSIO, 2013, p.1074).

Portanto, não é surpreendente que nessa perspectiva "bancária" da educação, os indivíduos sejam considerados seres adaptáveis e passivos. À medida que os educandos se envolvem cada vez mais no processo de arquivar os depósitos que lhes são atribuídos, "[...] menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos." (FREIRE, 2021f, p.83).

Portanto, na prática da educação bancária, não ocorre a disseminação de conhecimentos verdadeiros, em vez disso, os alunos simplesmente memorizam o que é depositado pelo professor, apenas para "sacá-lo" durante as provas, onde devem "devolvê-lo" ao professor como algo "aprendido".

Por outro lado, o autor defende a abordagem da educação problematizadora, na qual o diálogo desempenha um papel fundamental. Essa abordagem rompe com as estruturas hierárquicas presentes na educação bancária, superando, por meio do diálogo, a contradição entre educador e educando. Nesse contexto,

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os "argumentos de autoridade" já, não valem. (ibid, p.95)

Assim sendo, a abordagem bancária nega a dialogicidade, servindo à dominação, enquanto que a abordagem problematizadora busca a libertação, estabelecendo-se por meio do diálogo, como um ato de conhecimento (MATOS, 2018, p.23). Freire propõe que a educação ocorra por meio do diálogo, no qual professor e aluno sejam igualmente sujeitos do processo de aprendizagem, reconhecendo que o conhecimento que o aluno já possui é tão valioso quanto o conhecimento trazido pelo professor, permitindo assim a construção conjunta de saberes. Por essa razão, a humildade é uma característica essencial nessa prática, pois:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2021f, p.112).

Existem outras características essenciais para um educador comprometido com o verdadeiro aprendizado de seus alunos por meio de uma educação problematizadora e

libertadora, tais como paciência, empatia, e confiança nos indivíduos. Esse professor precisa ter consciência de seu papel como educador, reconhecendo que não sabe mais do que seus alunos, mas sim possui conhecimentos diferentes (AMBROSIO, 2013, p.1075. É necessário acreditar que o aluno também traz consigo saberes importantes, sem os quais ele não será capaz de desenvolver novos conhecimentos. Portanto, o diálogo se torna essencial, assim como conhecer o aluno, compreender o que ele já sabe, a fim de apresentar-lhe novas possibilidades.

Após as explicações dos textos de Paulo Freire que consideramos relevantes e fundamentais para embasar a discussão deste trabalho, salientamos que, ao não ser uma pesquisa situada no campo da pedagogia, a pretensão não é discutir questões relevantes sobre a mesma. O intuito é, a partir dessas considerações teóricas, tecer as aproximações dos autores, Vilém Flusser e Paulo Freire, no que concerne a construção de propostas e projetos educacionais e comunicacionais que dialoguem com as várias esferas de conhecimento, práticas e vivências, considerando o sujeito e o social.

5. Considerações finais

Refletir sobre o processo educacional e a comunicologia implica considerar estes como objetos das ciências sociais e parte de um processo complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação. O processo educacional é uma complexa interação entre os aspectos sociais, psicológicos e históricos do ser humano e de sua atribuição de significados e intencionalidades.

Os modos de subjetivação contemporânea carecem de análise dos seus aspectos econômicos, sociais, culturais e científicos. A nova ordem mundial é desencadeada tanto pelas crises das concepções teóricas e políticas construídas para viabilizar o capitalismo, como das utopias revolucionárias socialistas e dos movimentos sociais decorrentes das mesmas. A modernidade, então, é constituída a partir de um processo histórico social de formação da sociedade global, orientado pela integração e homogeneização, como por tensões, desigualdades, exclusões e diferenciações. No campo econômico, foi definido como acumulação flexível de capital. A produção industrial integrou os avanços e conhecimentos científicos e tecnológicos, inclusive as novas tecnologias das comunicações.

Ideologicamente, o neoliberalismo cria um pensamento hegemônico estruturado nos esvaziamentos do sujeito político, cidadão, detentor de direitos sociais adquiridos. Esse cidadão de direito, desprovido de seu conteúdo, torna-se contribuinte e ao perder sua condição de trabalhador, torna-se consumidor.

Nesse contexto, o processo educacional torna-se lugar de conflito, confronto e contradição. Pois é a expressão e o resultado de relações e situações sociais. E é neste contexto que se propõe pensar a mudança paradigmática, sobre os processos de comunicação e educação, propostos por Vilém Flusser e Paulo Freire.

Para tanto, precisamos considerar os campos de conhecimento como plurais, intersetoriais e com transversalidade de saberes. A mudança paradigmática como processo, está em transformação e inacabada. Mas como movimento instituinte, visando romper o instituído, é necessário promover a desalienação e a singularidade dos indivíduos. Promover a crítica e sua participação ativa na construção de si e do mundo.

Retomar os movimentos sociais, os saberes populares à dignidade humana, bem como os seus direitos. A aceitação de diferenças e a construção de espaços públicos, de liberdade de expressão e trocas, onde o saber e a comunicação possam circular horizontalmente.

Entendemos que estas questões e preocupações se fazem presentes nas obras de Vilém Flusser e Paulo Freire. E não existe aqui uma proposta de relacionar diretamente a pedagogia

freiriana com a comunicologia. Mas sim, traçar a convergência de ideias, contemplações e propostas sobre educação. E como essas aparecem de forma mutuamente harmônicas e complementares.

A priori, as aproximações teóricas podem ser destacadas por dois aspectos: o ambiente e o diálogo. O ambiente contextualizou os autores no mesmo espaço socioeconômico e político, atravessados a época por um momento de crise social e política com a ditadura vigente, com perda de liberdade individual e, portanto, com sérias consequências nos processos subjetivos, na comunicação e na educação. Nessa época, a educação era cada vez mais técnica, impessoal e mecanicista, reflexo do mundo em crise.

Ambos compartilhavam uma preocupação com a educação crítica, reflexiva e emancipatória. A educação surge como meio de conscientização sobre o mundo e suas estruturas e possibilidades de transformação. De construir uma nova visão pedagógica, sistêmica, interdisciplinar, multidimensional e reflexiva.

Para tanto, iniciamos traçando um paralelo com o ambiente e o diálogo. O ambiente de crise funcionou como campo disparador de incômodos, questionamentos e reflexões sobre o que precisaria ser mudado. O diálogo é o grande ponto de encontro entre os autores. Por diálogo entendemos a interação ativa, participativa dos sujeitos, considerando suas experiências, saberes e subjetividades, interagindo com o meio ambiente de forma crítica e ativa. Permitindo ao indivíduo tornar-se o protagonista de sua existência.

A proposta de diálogo aparece também entre os saberes, técnicos e teóricos, suas multideterminações e a multidisciplinaridade. O diálogo então, é um meio pelo qual vai se dar a construção de uma nova visão pedagógica, que é a educação como instrumento de conscientização sobre o mundo e suas estruturas. E os projetos novos educacionais seriam os objetivos a serem alcançados.

O diálogo é concebido como o processo dialético problematizador e como ponto central da atividade de ensino. A abordagem da educação problematizadora, por meio do diálogo, rompe as estruturas hierárquicas de saber e poder, possibilitando a conscientização e a libertação do sujeito.

Por liberdade, ambos os autores entendem que os educandos devem ser protagonistas na transformação da realidade, tendo a prática como método de aprendizado e as trocas através do diálogo. Enfim, percebem a educação como meio de conscientização sobre o mundo e suas estruturas.

Lucia Leão (2020) também defende a importância do diálogo na construção do conhecimento compartilhado e fluido.

Em paralelo a esse cenário de fascínio, narcose, submissão e consumo de sistemas e regimes de espetacularização, é importante considerar o embate de forças que operam nas construções do conhecimento e que, muitas vezes, se rendem a modelos hegemônicos e coloniais. Entendendo a crise dos paradigmas e a necessidade de superação das dicotomias, propomos que o método de ensino deva ser construído a partir da perspectiva da complexidade. (LEÃO, p.2).

As propostas sobre saberes conscientes, críticos e engajados, aparecem como conceitos centrais para os dois autores.

O conceito de intersubjetividade de Flusser constitui ponto central para a comunicologia. Visa a alteridade e portanto uma mudança paradigmática com a redução de desigualdades. Nesse sentido, dialoga com a proposta pedagógica de Paulo Freire, propondo a comunicação como exercício de alteridade e do movimento de liberdade, e a educação como campos centrais de enfrentamento das desigualdades sociais.

Por alteridade entendemos a natureza ou condição do que é do outro, do que é distinto. Filosoficamente é a situação, estado ou qualidade que se constitui através das relações de contraste, distinção ou diferença. Enfim, o conceito de alteridade é o reconhecimento do respeito das diferenças entre as pessoas.

Sobre alteridade, em diálogo com o pensamento de Flusser, Baitello (2019) defende a importância do outro no processo de compreensão de nós mesmos.

Onde não há alteridade, não sabemos quem somos. E se não sabemos quem somos, não temos noção sequer de que seremos os prejudicados pelos atrasos e retrocessos que provocamos nos outros e em nós mesmos, com nossas escolhas. Se não sabemos quem somos, aceitamos qualquer retrato do outro, desprezado de nossa própria percepção. (BAITELLO, 2019, p.97)

Aceitamos qualquer coisa do outro como verdadeiro. Aliados de nossa percepção, desconhecemos quem somos e não temos autonomia, nos tornando passivos e não responsáveis, e portanto infantis. Para tanto precisamos considerar o campo da intersubjetividade, onde afetamos e somos afetados pelo outro, produzindo desestabilização e transformações irreversíveis.

A proposta de intersubjetividade de Flusser, concebida como dialética entre ética, estética e política, é resultado de sua experiência empírica e reflexiva em São Paulo (entre 1941 e 1972). Sinalizou também a importância de considerar a realidade humana concreta e sua relação com a ciência, a arte e a política. E afirmou que a sua experiência de vida, no Brasil, colaborou para sua consciência e responsabilidade em relação a estar no mundo.

Assim, Flusser traça para seus leitores um problema comunicológico de como queremos articular o que é percebido, conhecido e reconhecido ao nosso redor. Nessa comunicologia, a recusa da obstrução merece o nome próprio de política, já que pode ser identificada como a condensação da própria intersubjetividade.⁴⁶ (SILVA, 2022 p.4)

Paulo Freire reconhecia a importância da subjetividade e afirmava não poder pensar em objetividade sem considerar a subjetividade, mas o autor não aderiu de forma dogmática ou fechada às influências teóricas em suas obras. As diversas influências teóricas complementam e concomitantemente contradizem seus pensamentos. E essa dialética permitiu considerar outras concepções, mantendo em aberto suas considerações sobre a educação como campo dinâmico e em eterno movimento e mudança.

Da mesma forma, Flusser teve uma preocupação constante em compreender os modelos que a sociedade se sujeita e como se expressa. E suas concepções se traduziram a partir da imensidão de áreas que Flusser tratou, a política, a ciência e as artes, as cores, a fotografia, o design e a educação. Apresentou em sua obra a forma como enxergava os modelos de pensamentos, formados a partir das concepções de ensino, sendo a educação onde mais consegui aplicar boa parte de seus conceitos. Nesse sentido, ambos não aderiram rigidamente a nenhuma das correntes que fundamentam suas perspectivas teóricas. Pois, estabeleceram um diálogo constante entre as experiências vividas e os referenciais teóricos. Essa abordagem integrada propunha não apenas uma proposta educacional, mas transformadora do sujeito.

Em todos os campos em que Flusser se envolveu, buscou alternativas para os propósitos culturais. Mas encontrou no ambiente educacional instrumentos e possibilidades para transformar o mundo. Apesar de também, encontrar dilemas, dificuldades e frustrações.

O ensino estaria, dentre os diversos caminhos que o autor explorou, como possibilidade efetiva de realizar seu modelo dialógico de comunicação, englobando uma consciência ética, epistemológica e estética que visava permitir à sociedade ter maior responsabilidade e abertura para saber atuar em benefício de suas transformações. (BORNHAUSEN, 2020, p.118)

A biografia de Flusser se apresenta a partir do intenso e significativo diálogo que estabeleceu com as diversas culturas e distintos pensamentos decorrentes de suas

⁴⁶ Em inglês, *"Thus, Flusser draws for his readers a communicological problem of how we want to articulate what is perceived, known and recognized around us. In this communicology, the refusal of obstruction deserves the proper name of politics, which can now be identified as the condensation of intersubjectivity itself."*

experiências. O autor considerou a historicidade da cultura e a sincronia dos diversos códigos de comunicação, que se conectam e que se sobrepoem.

Vilém Flusser e Paulo Freire em suas trajetórias preocuparam-se com a educação e seus processos de comunicação. E consideraram a educação com uma concepção crítica, reflexiva e emancipatória. O ensino visto como método de transformação e a prática como método de aprendizagem. E a interação entre educadores e educando uma construção horizontal de saberes. Os autores sinalizaram a importância de contextualizar o conhecimento dos sujeitos e relacioná-los com suas experiências, realidade social e cultural. Nesse sentido propuseram a construção de uma nova visão pedagógica, sistêmica interdisciplinar, multidimensional, reflexiva e de encontro às necessidades do indivíduo.

Paulo Freire além de educador é um pensador da condição humana. Para tanto, rompe com a concepção reducionista e mecanicista do homem, projetando uma problematização reflexiva e a contextualização como facilitadoras da humanização. Isso se dá por meio de processos educativos onde o indivíduo se desenvolve pela comunhão dialógica integral, cognitiva e afetiva entre pessoas. Sendo assim, entende que o desenvolvimento coletivo contribui para o crescimento pessoal e vice-versa.

Ao compreender o homem enquanto ser racional e sensível, em constante devir, constrói uma pedagogia crítica, que é também elaboração ética de reconhecimento e respeito ao ser humano, e uma epistemologia pedagógica que visa integrar os saberes, proporcionando a autonomia do educando.

Flusser, considerou o fenômeno da comunicação humana como um jogo, onde a partir de um repertório conceitual e regras pré estabelecidas, os sujeitos são incitados a um pensamento lúdico, livre e especulativo, com capacidade de harmonizar ideias desconexas, de modos inusitados, resultando em estratégias culturais e instrumentos que permitam ressignificar o vazio existencial do homem.

Flusser propôs a comunicologia como disciplina, mas principalmente como ciência, capaz de criar sentidos e objetivando capturar valores e intenções culturais capazes de compreender a nova imagem do homem.

Paulo Freire propôs em suas teorias de educação, uma pedagogia de autonomia e emancipatória, visando promover a autonomia dos educandos. Entende a autonomia como processo histórico de construção de conhecimento.

Ao apresentar a proposta de uma comunicação engajada, Flusser propôs um indivíduo capaz de reconhecer e atuar nas diferentes esferas de conhecimentos, práticas e vivências, epistemológicas, estéticas e éticas da sociedade.

Pesquisadores e estudiosos do pensamento de Flusser creditaram a ele um otimismo pela forma como tratou as rupturas e erupções causadas pelas tecnologias de comunicação e que ainda causariam no futuro. Ele acreditava em dispositivos que libertassem a humanidade do tédio do trabalho permitindo que se tornassem artistas totais.

Nem otimista, nem pessimista, nem interessada nem desinteressada, a perspectiva flusseriana questiona se os modelos que temos para formar o mundo são, de fato, suficientes e satisfatórios para atender nossas necessidades de criação de sentido. A tarefa de condensar o mundo é a comunicologia e o aparato a obstruí. É preciso repensar ou mesmo reanimar os processos de condensação que produzem o mundo, e os aparelhos só nos ajudarão nesta tarefa se os considerarmos problemáticos, como são em relação à nossa observação.⁴⁷ (SILVA, 2022 p.4)

Para Flusser, uma possível postura diante do "fim do mundo", seria aceitar as coisas como desafios e através da nossa observação, engajamento e condensação ativa, transformá-las. As coisas que interferem em nosso caminho não devem bloqueá-lo, nem ser ignoradas ou destruídas, mas sim superadas. E tudo só é superado se for manipulado, e por tanto, transformado.

Por "mundo", porém, Flusser parece se referir a uma perspectiva fenomenológica, muito influenciada pelo conceito de *Lebenswelt*, em Husserl. Ele apresenta a noção por meio de uma imagem: a de uma esfera que representa o conjunto dos seres que constituem a realidade, mais compacta em seu centro e cada vez mais difusa em suas bordas.⁴⁸ (ibid, p4).

A cultura ocidental contemporânea tem um olhar predominante dualista sobre o mundo em que vivemos e as relações estabelecidas. Nesse contexto separa natureza e cultura, sujeito e objeto, ser humano e ambiente, eu e outro, nativo e estrangeiro, centro e periferia.

O que Flusser faz com sua visão profética invertida é uma virada fenomenológica. O fim do mundo, o declínio do projeto ocidental de progresso, não é uma crise das coisas como elas são, mas uma crise de coisas como as observamos.⁴⁹ (ibid, p.4)

⁴⁷ Em inglês, *"Neither optimistic nor pessimistic, neither interested nor disinterested, the flusserian perspective asks whether the models we have to form the world are, in fact, sufficient and satisfactory to meet our needs to create meaning. The task of condensing the world is communicological and the apparatus obstructs it. It is necessary to rethink or even reanimate the processes of condensation that produce the world, and the apparatus will only help us in this task if we consider them problems, as they are with respect to our observation."*

⁴⁸ Em inglês, *"By 'world', however, Flusser seems to refer to a phenomenological perspective, greatly influenced by the concept of Lebenswelt, in Husserl. He presents the notion through an image: that of a sphere that represents the set of beings that constitute reality, more compact at its center and more and more diffuse toward its edges."*

⁴⁹ Em inglês, *"What Flusser does, with his inverted prophetic vision, is a phenomenological turn. The end of the world, the decline of the Western project of progress, is not a crisis of things as they are, but a crisis of things as we observe them."*

A nova meta da paideia é criar criadores e não mais filósofos contemplativos. Buscar "generalistas", isto é, pessoas com mais compreensão holística e competência para manipular as ideias de formas criativas. O ensino estético ensinará a fazer o criativo de forma prática, incluindo a arte. Dessa forma, a nova paidéia, enquanto escola de arte, eliminará a divisão prejudicial da cultura.

Os processos de comunicação e da educação precisam de projetos com impactos sociais que contribuam para mudanças de paradigmas e redução de desigualdades sociais, visando a alteridade. A proposta pedagógica de intersubjetividade desenvolvida por Vilém Flusser sinaliza o caminho para essa possibilidade. Paulo Freire também entende a comunicação como exercício de alteridade e de movimento da liberdade.

É importante compreender educação e comunicação como campos centrais de enfrentamento das desigualdades sociais e possibilidades de construção de relações, práticas e projetos inclusivos, consistentes e com consciência e compreensão da diversidade.

Em suma, quando falamos em comunicação e educação para a alteridade, estamos nos referindo a movimentos e ações culturais que visam reconhecer e/ou divulgar singularidades e diferenças. A ideia de que culturas diferentes têm visões de mundo diferentes está implícita no conceito de alteridade. Também é fundamental afirmar que uma sociedade justa e equilibrada é necessariamente uma sociedade aberta e tolerante com a diversidade.⁵⁰ (DABDAB, BAITELLO, LEÃO, 2022, p.2)

Sendo assim, embora a comunicologia e o método freiriano sejam abordagens distintas, tanto a comunicologia de Flusser quanto a pedagogia de Freire convergem ao enfatizar a importância da consciência crítica e da participação ativa na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Ambos os pensadores destacam a necessidade de uma comunicação autêntica, baseada no diálogo e na reflexão, como um meio para promover a conscientização e a transformação social.

Concluindo, acreditamos que ambos os autores demonstraram similaridades em suas obras, vivências, questionamentos e inquietudes a respeito dos processos e projetos subjetivos de comunicação e educação. Propuseram estratégias, cada um com suas peculiaridades, para refletirmos sobre esses modelos e de como podemos elaborar projetos educacionais e pensar a comunicação, inclusive na contemporaneidade, com diálogo, pluralidade, intersetorialidade e alteridade, permitindo um posicionamento crítico, ativo e inclusivo dos sujeitos na sociedade.

⁵⁰ Em inglês, *"In short, when we talk about communication and education for otherness, we are referring to cultural movements and actions that aim to recognize and/or disseminate singularities and differences. The idea that different cultures have different worldviews is implicit in the concept of otherness. It is also essential to affirm that a just and balanced society is necessarily a society that is open to and tolerant of diversity."*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROSIO, Ana Cristina da Silva. **O Diálogo em Paulo Freire**: contribuições para o ensino de matemática em classes de recuperação intensiva. *Colloquium Humanarum*, v.10, 2013.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universidade, 2010.

BAITELLO, Norval. **Existências penduradas**: selfies, retratos e outros penduricalhos. Por uma ecologia das imagens. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2019.

_____. et al. (Org.). **Sapientia**: uma arqueologia de saberes esquecidos. São Paulo: Edições SESC, 2018.

_____. **A serpente, a maçã e o holograma**: esboços para uma teoria da mídia. São Paulo: Editora Paulus, 2010.

BORNHAUSEN, Diogo Andrade. **Communicology and education**: possibilities for intersubjective experiences of knowledge. *Flusser Studies*, v. 1, p.5, 2022. [online] Disponível em:

<<https://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/bornhausen-communicology-education.pdf>>. Acesso em: 24 abril. 2023.

_____. *Os modelos culturais e a crise da educação*: caminhos pedagógicos na Comunicologia de Vilém Flusser. *Intexto*, Porto Alegre, n. 51, p. 103–121, 2020. DOI: 10.19132/1807-8583202051.103-121. [online] Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/103283>>. Acesso em: 15 abril. 2023.

DABDAB, Roberta. BAITELLO, Norval. LEÃO, Lucia. **Communication and education for otherness**: photographic expeditions as an exercise in the pedagogy of intersubjective. *FLUSSER STUDIES*, v. 34, p. 1-19, 2022. [online] Disponível em: <https://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/roberta-norval_-lucia-communication-education-otherness-photographic-expeditions.pdf>. Acesso em: 24 abril. 2023.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia**. São Paulo: Ed. Moraes Ltda, 1992.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história**: vinte instantâneos e um modo de usar. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2019.

_____. **Filosofia da caixa preta:** ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: É Realizações, 2018.

_____. **Comunicologia:** reflexões sobre o futuro. As conferências de Bochum. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **Natural: mente:** vários acessos ao significado da natureza. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. **Kommunikologie weiter denken.** Die Bochumer Vorlesung. Frankfurt: Fischer Verlag, 2009.

_____. **Bodenlos:** uma autobiografia filosófica. São Paulo: Annablume, 2007a.

_____. **Kommunikologie.** Frankfurt/M: Fisher, 2007b.

_____. **O mundo codificado:** por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007c.

_____. **Vom Subjekt zum Projekt.** *Menschwerdung.* Frankfurt/M: Fisher, 2007d.

_____. **Bochumer Vorlesung.** WAGNERMAIER, Silvia & ZIELINSKI, Siegfried (org.), 1991. Disponível em: <<http://www.flusser-archive.org/publications/bochumervorlesungen>>. Acesso em: 29 de abril. 2023.

_____. **Ensino estético.** In. [SEM REFERENCIA]_2677_ENSINO ESTETICO. ESSAYS 8_PORTUGUESE-E. Arquivo Vilém Flusser São Paulo, 1989. [online] Disponível em: <http://www.arquivovilemflusser.com.br/vilemflusser/?page_id=1572>. Acesso em 5 maio. 2023.

_____. **Escola primária.** In. 1-ANP-04_1831_ESCOLA PRIMARIA. BOOKS 27_1-ANP [1826]_SUPONHAMOS. Arquivo Vilém Flusser São Paulo, 1987. [online] Disponível em: <http://www.arquivovilemflusser.com.br/vilemflusser/?page_id=1700> Acesso em 5 maio. 2023.

_____. **Para uma escola do futuro.** In. M7-UNESP-01_158_PARA UMA ESCOLA DO FUTURO M7_2170_UNESP. Arquivo Vilém Flusser São Paulo, 1983. [online]

Disponível em: <http://www.arquivovilemflusser.com.br/vilemflusser/?page_id=1765>
Acesso em 3 maio. 2023.

_____. **Pós-história e educação.** 2-PHIST-03_2002_POS-HISTORIA E EDUCACAO. 2-PHIST [1999] POS-HISTORIA [CENAFOR]. Arquivo Vilém Flusser São Paulo, 1980. [online] Disponível em: <http://www.arquivovilemflusser.com.br/vilemflusser/?page_id=1668> Acesso em: 3 maio. 2023.

_____. **Correspondência com Miguel Reale, 21 de dezembro de 1977.** In. M64_2013-03-13 (53) Cor_64_INSTITUTO_BRASILEIRO_DE_FILOSOFIA_3 OF 3. Arquivo Vilém Flusser São Paulo, 1977. [online] Disponível em: <http://www.arquivovilemflusser.com.br/vilemflusser/?page_id=974> Acesso em 6 maio. 2023.

_____. **Ensino superior.** In. M8-FSP-PZ-13_263_ENSINO SUPERIOR ESSAYS 8_PORTUGUESE-E. Arquivo Vilém Flusser São Paulo, 1972a. [online] Disponível em: <http://www.arquivovilemflusser.com.br/vilemflusser/?page_id=1572> Acesso em 3 maio. 2023.

_____. **Ensino.** In. M8-FSP-PZ-12_262_ENSINO ESSAYS 8_PORTUGUESE-E. Arquivo Vilém Flusser São Paulo, 1972b. [online] Disponível em: <http://www.arquivovilemflusser.com.br/vilemflusser/?page_id=1572> Acesso em 5 maio. 2023.

_____. **A questão do ensino superior.** In. [SEM REFERENCIA]_848_A QUESTAO DO ENSINO SUPERIOR ESSAYS 1_PORTUGUESE-A_10-A VOL. Arquivo Vilém Flusser São Paulo, 1971. [online] Disponível em: <http://www.arquivovilemflusser.com.br/vilemflusser/?page_id=1565> Acesso em 2 maio. 2023.

_____. **Da crise da educação.** In. M3-39_389_DA CRISE DA EDUCACAO. M3_ESTADO DE SAO PAULO. Arquivo Vilém Flusser São Paulo, 1970. [online] Disponível em: <http://www.arquivovilemflusser.com.br/vilemflusser/?page_id=1762> Acesso em 2 maio. 2023.

_____. **Ensino multivalente.** In. [SEM REFERENCIA]_3059_ENSINO MULTIVALENTE ESSAYS 8_PORTUGUESE-E. Arquivo Vilém Flusser São Paulo, 1969. [online] Disponível em: <http://www.arquivovilemflusser.com.br/vilemflusser/?page_id=1572> Acesso em 5 maio. 2023.

FRANCO, F. Paulo Freire e sua obra: influências ideológicas e postura religiosa. In: TORRES, C. A. (Org.). **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1981, p. 47-52.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

_____. **Ação para a liberdade e outros escritos**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

_____. **À sombra desta mangueira**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

_____. **Educação e mudança**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021e.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021f.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

HANKE, Michael. **A comunicologia segundo Vilém Flusser**. In: Galáxia: revista transdisciplinar de comunicação, semiótica e cultura / Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. - n.7. São Paulo: PUC-SP EDUC, 2004. [online] Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1371/854>>. Acesso em: 15 março. 2023.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 10. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HEILMAIR, Alex Florian. **Um mapa da comunicologia**: os fundamentos do estudo da comunicação humana segundo Vilém Flusser. Cuyo - Anuario de Filosofía Argentina y Americana, v. 37, p. 45-71, 2020. [online] Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/cuyo/v37n1/1853-3175-cuyo-37-01-45.pdf>>. Acesso em: 15 março. 2023.

_____. **O conceito de imagem técnica na comunicologia de Vilém Flusser**. Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica. PUC-SP, 2012.

HUSSERL, Edmund. **Psicologia fenomenológica e fenomenologia transcendental**: textos selecionados (1927-1935). Petrópolis: Vozes, 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LEÃO, Lucia. **Pensar o método e a produção de conhecimento**. V!RUS, São Carlos, n. 20, 2020. [online]. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus20/?sec=4&item=2&lang=pt>>. Acesso em: 6 Mai. 2023.

MATOS, Igor Wilson Serrão. **O diálogo em Paulo Freire como caminho para a comunicação entre professor e aluno**. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras. Mackenzie, São Paulo, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Bertrand Brasil, 2021.

PAULY, E. L. Dicionário Paulo Freire. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RAMPAZZO, Lino. **Antropologia**: religiões e valores cristãos. São Paulo: Editora Paulus, 2014.

RODRIGUES, Gustavo Uliana. **A Comunicologia Engajada**: aproximações entre Vilém Flusser, Edgar Morin e Paulo Freire sobre processos comunicativos aplicados à educação. São Paulo: VII ComCult - Flusser 101, v. 1, 2021. [online] Disponível em: <http://www.comcult.cisc.org.br/wp-content/uploads/anais-comcult7/rodrigues_comunicologiaengajada_comcult_vii.pdf>. Acesso em: 15 Mai. 2023.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Ein Meister aus Deutschland**: Heidegger und seine Zeit. Frankfurt/M: Fisher, 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

SILVA, T. M. **The (a)political dimension of the school**: Vilém Flusser's project with no purpose for education. *FLUSSER STUDIES*, v. 34, p. 1-21, 2022. [online] Disponível em: <<https://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/mota-the-political-dimension-the-school.pdf>>. Acesso em: 24 abril. 2023.

STRECK, Danilo Romeo. et al. (Orgs.). **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TADDEI, Paulo Eduardo Dias. SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. **A fundamentação teórica de Paulo Freire e a possibilidade de uma influência dominante**. *Educação*, 43(2), 301–312, 2018. [online] Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984644423053>>. Acesso em: 6 Mai. 2023.

ZIELINSKI, Siegfried. et al. (Orgs.). **Flusseriana**: an intellectual tool-box. Minnesota: Univocal, 2015.