

**A COMUNICOLOGIA ENGAJADA  
APROXIMAÇÕES ENTRE VILÉM FLUSSER, EDGAR MORIN E PAULO FREIRE  
SOBRE PROCESSOS COMUNICATIVOS APLICADOS À EDUCAÇÃO<sup>1</sup>**

**ENGAGED COMUNICOLOGY  
APPROACHES BETWEEN VILEM FLUSSER, EDGAR MORIN AND PAULO FREIRE ON  
COMMUNICATIVE PROCESSES APPLIED TO EDUCATION<sup>1</sup>**

Gustavo Uliana Rodrigues<sup>2</sup>

**Resumo**

A presente pesquisa tem como objetivo investigar pontos de contato entre os autores Vilém Flusser, Edgar Morin e Paulo Freire sobre a educação. Nos três autores os processos comunicativos possuem protagonismo aplicados à educação. O alicerce teórico desta pesquisa é constituído pelas obras e concepções destes três autores. Pretende-se também investigar as contribuições de Norval Baitello Junior, acerca dos processos de criação de comunicação e cultura a partir de Flusser. As análises, alinhamentos e críticas das concepções teóricas dos autores formarão a base metodológica desse estudo.

**Palavras-chave:** Vilém Flusser. Edgar Morin. Paulo Freire. Intersubjetividade e Complexidade. Intersubjetividade e Pedagogia do Oprimido.

**Abstract**

This research aims to investigate points of contact between authors Vilém Flusser, Edgar Morin and Paulo Freire on education. In the work of these three authors, the communicative processes have a leading role applied to education. The theoretical foundation of this research is constituted by the works and conceptions of these three authors. It is also intended to investigate the contributions of Norval Baitello Junior, about the processes of creating communication and culture based on Flusser. The analyses, alignments and critiques of the authors' theoretical conceptions will form the methodological basis of this study.

**Keywords:** Vilem Flusser. Edgar Morin. Paulo Freire. Intersubjectivity and Complexity. Intersubjectivity and Pedagogy of the Oppressed.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho 3. Diálogo, Discurso e o Outro na Comunicação, do VII ComCult, Faculdade de Comunicação da FAAP - Fundação Armando Álvares Penteado, São Paulo – Brasil, 13 a 17 de setembro de 2021.

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP (COS). E-mail: gustavo.uliana@uol.com.br

*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

Foi na Fundação Armando Alvares Penteado que Vilém Flusser fundou o primeiro curso de comunicação no Brasil, a Faculdade de Comunicação & Marketing, em 1967. Foi junto a Miguel Reale e Milton Vargas que Flusser projeta a estrutura da escola de “*Studium Generale*”. Discutido previamente sua viabilidade com os filósofos Noam Chomsky, Willard van Orman Quine e Giorgio de Santillana, Flusser imaginava o ensino a partir de dois círculos de cadeiras: um científico, as exatas; e outro humanístico (FLUSSER, 2007). Esses dois círculos teriam como ponto de cruzamento a cadeira designada para si mesmo: a da teoria da comunicação. Flusser propôs o ensino da comunicação através do ensino da teoria da comunicação. Este processo pretendia converter a formação fundada em muitos dados e poucas regras, em uma com poucos dados e muitas regras. Transformar o saber teocrático em saber engajado. À comunicologia caberia preparar um aluno com consciência universalizada, capaz de participar de uma multiplicidade de disciplinas.

### **A escola**

*Um ambiente constitui uma atmosfera saturada de possibilidades de vínculos de sentido e vínculos afetivos em distintos graus.*

Norval Baitello Junior

Para Flusser, a escola é lugar de contemplar ideias e teorias, no seu sentido etimológico e clássico. Antropologicamente, o homem acessa a educação através de três posições, a econômica, a política e a escola.

A primeira é lugar de produção de “verdades convenientes temporárias”, ideias socialmente determinadas e historicamente utilizadas. A segunda é lugar de produção de obras, através da aplicação de ideias sobre essas “verdades”. E a terceira, sendo o principal foco, a escola é o lugar onde contemplaremos essas “verdades”, esta “ideia produzida”, de forma acrítica, passiva e com caráter estagnado, imutável. Para a antropologia, o homem está perdido de si e em si, entre as ideias e a natureza da aplicabilidade delas.

Na economia, desapropriado das ideias de seus sentidos, opera a roda viva da ação e da produção. Gera para viver e vive para gerar. Na política, ao entrar em contato com as ideias, aplica sobre as aparências as verdades inventadas, e cria uma obra tornando-se artista, artesão. Já na escola, o homem ignora as aparências, inerente a criação da obra, e passa a contemplar a ordem lógica das ideias. Ao tornar-se filósofo, passa a observar a verdade, a beleza e a bondade. A vida econômica transforma-se em absurdo, pela falta de sentido do eterno retorno do idêntico, do imutável. A política transforma-se em um erro, pois ideias aplicadas às aparências enganadoras, às verdades inventadas, deturpam as próprias ideias. A partir desta premissa, a vida contemplativa resume-se na única possibilidade de acessar a sabedoria.

Economia e política se sustentam e se justificam, pois, a economia abre campo para política e esta última abre campo para a filosofia. Os “sem críticas”, que vivem economicamente, possibilitam que os políticos, os artesãos, tenham tempo para criar suas obras, e os filósofos para contemplá-las e compará-las, apontando o quanto são erradas o que elas traduzem.

A teoria deixa de ser contemplação de ideias imutáveis e passa a ser elaboração de ideias aperfeiçoáveis, manipuláveis, adaptáveis (FLUSSER, 2014). Esta condição modulável das ideias tem como intuito captar e transformar as aparências, passando o conhecimento a ter o poder de transformar a sociedade. Sendo assim, estabelece-se a dialética entre o mundo das aparências e das teorias, as aparências são observadas para a construção destas e através delas, criam-se observações. Portanto, a dialética entre observação e teoria transforma-se no método da ciência moderna.

Como toda observação pode gerar uma teoria nova, e toda teoria gera uma nova observação, esse método dinâmico vai, a partir desse movimento, desencadear o progresso, que é característica do estado burguês vitorioso. A reestruturação do conceito “teoria” dá início ao progresso, desagrada à escola e produz a técnica como novo modelo de vida. Uma nova teoria necessita de um novo método de aplicação e de uma nova técnica, conseqüentemente, toda nova técnica pode incitar uma nova teoria.

Nesse sentido, considera-se toda a escola burguesa como politécnica, pois é a técnica que a caracteriza. Se anteriormente, toda atividade técnica visava a melhora da sociedade, utilizando-se de modelos imbuídos de valores, a técnica utiliza-se da aplicação de modelos teóricos isentos de valores. Portanto, esses modelos valorativos ficam de fora da dialética, entre técnica e teoria,

e são eliminados do progresso. Nesse cenário, a arte moderna, entre outras disciplinas, surge em atividade valorativa, não progressista, estranha à dinâmica burguesa e delegada a um *guetto*, intituladas “escolas de arte”, reforçando seu lugar de isolamento. Porém, a divisão pré-burguesa da práxis em técnica e arte terá suas consequências. A escola burguesa, no nível universitário é lugar de iniciação curiosa.

Podemos distinguir duas tendências de escolas alternativas, uma dessas caminha na direção precedente em que o progresso técnico propiciará, em um futuro, deslocar o trabalho do homem para máquinas automatizadas. Em vários momentos e para todas as finalidades, a vida fora da escola será considerada a interrupção da escola. O progresso técnico também possibilitará o armazenamento de informações disponíveis em memórias artificiais e, por sua vez, elaborará novas informações por métodos automáticos. Essa condição libertará o homem da necessidade de aprender armazenar informações e elaborar novas informações.

A outra tendência da escola alternativa baseia-se na nova antropologia. A escola burguesa considera que o homem ao ser munido de alma, pode transcender a natureza e vê-la de fora objetivamente. Para a nova antropologia, essa possibilidade não existe. Para ela, o homem é ente sempre mergulhado no mundo, quer vivencie o mundo, quer o conheça, quer o modifique. Para tanto, deve se reformular o termo teoria e a própria escola. Uma teoria futura abrangente e eficaz deve estar a serviço do conhecimento do homem integral, e de todas as variáveis subjetivas que a perpassam. Deve contemplar aspectos éticos, estéticos e políticos da sociedade e não apenas do conhecimento puro.

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)

Flusser defende a ideia de que a educação opera como metodologia objetiva de transmissão, e que visa preservar a estrutura do modelo e dos valores específicos da Paideia de Platão. A formação engajada consiste em um projeto educacional capaz de articular a integralidade do conhecimento e superar a separação entre ciência, política e arte.

Esse modelo objetiva transformar a sociedade em função do homem, e a escola como lugar de elaboração e aplicação de tais modelos. A teoria e práxis se misturam, se alimentam como agentes transformados e transformadores, são determinantes e determinados. Ou seja, indivisíveis. A escola, então, seria lugar de sabedoria. Essa segunda tendência de escola alternativa é o que permitirá a superação desta crise social e da construção de novos indivíduos.

As raízes da sabedoria estão nas experiências do corpo e no conhecimento prático, e ela está intimamente ligada às perguntas fundamentais da existência humana, à sociabilidade e à solidariedade. Além disso, em muitas culturas, a sabedoria leva a uma maior presença de transcendência também na vida diária. (BAITELLO, 2018)

Sob a ótica de Freire (2014), a educação é um fenômeno político-educacional, onde se exige, primeiramente uma compreensão crítica por parte do educador com o cotidiano do meio popular, não atrelado apenas as questões didáticas e seus conteúdos a serem lecionados. Segundo o autor, a educação popular se esforça para “ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador”. A educação deve ter recorte progressista e democrático.

Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. (FREIRE, 2014)

Frente a inépcia das políticas públicas educacionais, em vigor, propiciarem uma formação cidadã e que atendam as demandas sociais, a educação emancipatória propõe um olhar crítico-dialético sobre a relação educação/sociedade, objetivando uma escola com atuação transformadora.

Sobre a perspectiva emancipatória, vários autores colaboraram na discussão teórica e técnica, embasados na proposta de mudança paradigmática educacional.

Ao considerar a multidisciplinaridade uma importante dimensão da emancipação, para compreender a realidade em sua totalidade é necessário romper com as fronteiras disciplinares, através do intercâmbio das diferentes áreas do conhecimento.

A prática pedagógica multidisciplinar requer um docente crítico, cujo “suposto saber” esteja articulado à realidade do educando, propiciando assim um contexto transformador.

Assim, a escola visa ser um espaço de direitos e deveres que propicie uma educação para a cidadania, cuja participação é ativa e consciente. Preconiza a construção de um projeto educacional e comunicacional que esteja articulado de forma dialética à sociedade. As inovações no processo educacional se referem a dimensão da autonomia da escola. Visa uma educação contestadora, com formação crítica do cidadão e transformação social, individual e coletiva.

Na premência dessa formação social, a perspectiva está diretamente relacionada com a formação dos professores e a democratização da escola. Propõe os processos educativos como formadores do indivíduo autônomo, críticos e questionadores frente aos dilemas sociais do contemporâneo. A escola precisa estar preparada para proporcionar uma aprendizagem crítica em relação aos conteúdos de ensino. Os professores devem ser intelectuais transformadores, preocupados com o poder institucionalmente organizado nas escolas, através das práticas de linguagem, das relações de liderança e da intersubjetividade dos educandos (MORIN, 1988).

A análise contínua da dinâmica dessa complexa rede de relações de cultura e poder, construídas histórico e socialmente, permitirá o “devir” de uma escola com espaço de contestação e impedirá o risco de um “professor reflexivo”. O excesso de discurso pode encobrir práticas pedagógicas conservadoras e não reflexivas.

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser objeto essencial de todo ensino. (MORIN, 2011)

O educador precisa acreditar na mudança de paradigma onde a educação como protagonista possibilite a inclusão à cidadania universal. Nesse sentido, viabiliza o pensamento de Freire (2014) pela “educação como prática de liberdade” e pelo “exercício” de uma “pedagogia do oprimido”, esperança mobilizadora fundamentada pela fé no ser humano.

A compreensão da história, segundo Freire (2009), é dada pela “possibilidade” e não pelo “determinismo” e para tanto, afirma:

Na verdade toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente (...), ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta... Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. (FREIRE, 2009)

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* 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 correr o risco da própria entropia, e não poderá permitir tal abertura, sem correr o risco da sua própria superação pelo homem. (FLUSSER, 2019)

A escola industrial, ao instituir as “Academias de Belas Artes” conseguiu contornar este dilema. Criou 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”.

Porém, como resultado, a escola industrial conseguiu encarcerar a condição criativa e a arte em *guetos*. Criou como forma cultural um ambiente humano “feio”, 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 ele “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. (FLUSSER, 2019)



A dimensão criativa do homem está ameaçada. Os aparelhos surgem como tática para recuperar esta dimensão criativa. A escola do futuro vai ser 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.

Esta condição 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. Assim, os alunos da escola do futuro transcenderam 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 por reestruturação fundamental da escola, essa não pretendida pelos aparelhos. De discursiva, passara ela a ser dialógica: não mais falará “sobre”, mas “com”. As “formas”, as estruturas subjacentes, deixarão de ser “temas” e passarão a ser estratégias intersubjetivas. Os participantes da escola deixarão de ser “programados”, e 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. (FLUSSER, 2019)

Nessa escola, todos serão reis ao invés de escravos.

### **Da crise na educação**

*Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação.*

Paulo Freire

A idade média ocidental era constituída por duas camadas culturais: a popular, baseada em seus costumes, canções e lendas, e a erudita superior, que compõem as universidades. A camada superior latina era alimentada pela inferior, que considerava a superior uma autoridade.



Na idade moderna, uma terceira camada surge, a nacional, que se coloca 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 autores de modelos, o que não consegue 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, 1972)

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 à 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)

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 é apenas a escola que terá seu fim.

Quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2021)

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 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, pressupomos 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)

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 à 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 de 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. (FLUSSER, 1970)

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". (FLUSSER, 1970)

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 dado 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. (FLUSSER, 1970)

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?

### **Considerações Finais**

Refletir sobre os processos educacionais e a comunicologia implica considerar estes como objeto das ciências sociais e parte de um processo complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação. De interação intrincada entre os aspectos sociais, psicológicos e históricos do ser humano e de sua atribuição de significados e intencionalidades.

Os modos de subjetivação contemporânea prescindem 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 proposta por Flusser, Morin e 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 inacabado. 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.

### **Referências**

BAITELLO JUNIOR, Norval. et al. (Org.). **Sapientia: uma arqueologia de saberes esquecidos**. São Paulo: 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. – 1ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. – 26ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

\_\_\_\_\_. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. **O método. 4** – As ideias: habitat, vida, costumes, organização. Ponto Alegre: Sulina, 1988.

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

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

\_\_\_\_\_. **Bodenlos: uma autobiografia filosófica**. São Paulo: Annablume, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ensino**. In. M8-FSP-PZ-12\_262\_ENSINO ESSAYS 8\_PORTUGUESE-E. Arquivo Vilém Flusser São Paulo, 1972.

\_\_\_\_\_. **Da crise da educação**. In. M3-39\_389\_DA CRISE DA EDUCACAO. M3\_ESTADO DE SAO PAULO. Arquivo Vilém Flusser São Paulo, 1970.