

PAULO FREIRE NAS PRÁTICAS EMANCIPADORAS DA COMUNICAÇÃO: AINDA HOJE, UM MÉTODO SUBUTILIZADO NO BRASIL

PAULO FREIRE IN THE EMANCIPATION PRACTICES OF COMMUNICATION: SO FAR, AN UNDERUSED METHOD IN BRAZIL

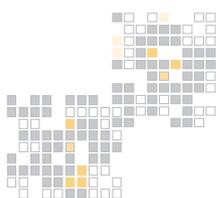
PAULO FREIRE EN LAS PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS DE COMUNICACIÓN: TODAVIA, UN MÉTODO SUBUTILIZADO EN BRASIL

Eduardo Meditsch

■ Professor da Universidade Federal de Santa Catarina e Pesquisador do CNPq. Doutor pela Universidade Nova de Lisboa com estágio de pós-doutorado na *University of Texas at Austin*. Principais obras: “Pedagogia e Pesquisa para o Jornalismo que está por vir” (Florianópolis: Editora Insular, 2012); “O rádio na era da informação” (Florianópolis, Editora da UFSC/ Insular, 2007).

■ E-mail: emeditsch@uol.com.br.

132



RESUMO

Este artigo discute a forma como as ideias de Paulo Freire foram apropriadas e muitas vezes desprezadas pela área acadêmica da Comunicação, especialmente no Brasil. Atribui à dicotomia entre teoria e prática que prevalece no campo a pouca utilização das ideias do educador no desenvolvimento e na transformação das práticas comunicacionais. A partir de uma exposição sobre o primado da prática como uma das bases fundamentais da filosofia freireana, indica a aplicação de seu método no estudo das práticas midiáticas, a partir dos conceitos de diálogo, problematização e compromisso, para o desenvolvimento de uma comunicação emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: PAULO FREIRE; COMUNICAÇÃO EMANCIPADORA; PRIMADO DA PRÁTICA; CAMPO ACADÊMICO DA COMUNICAÇÃO.

ABSTRACT

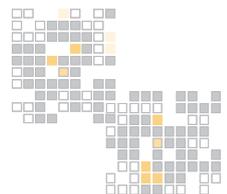
This article discusses how Paulo Freire's ideas were appropriated and often despised by the academic field of Communication, especially in Brazil. The dichotomy between theory and practice, prevailing in the field, can explain the few uses of the educator's ideas in the development and transformation of communication practices. Grounded on an exposition of the primacy of practice as one of the fundamental bases of Freire's philosophy, it indicates the application of his method in the study of media practices, using the concepts of dialogue, questioning and commitment, for the development of an emancipatory communication.

KEYWORDS: PAULO FREIRE; EMANCIPATORY COMMUNICATION; PRIMACY OF PRACTICE; ACADEMIC FIELD OF COMMUNICATION.

RESUMEN

En este artículo se analiza cómo las ideas de Paulo Freire eran apropiados y, a menudo despreciadas por el campo académico de la comunicación, especialmente en Brasil. Asigna la dicotomía entre la teoría y la práctica que prevalece en el campo por la poca utilización de las ideas del educador en el desarrollo y la transformación de las prácticas de comunicación. A partir de una exposición sobre la primacía de la práctica como una de las bases fundamentales de la filosofía de Freire, indica la aplicación de su método en el estudio de las prácticas de los medios de comunicación, a partir de los conceptos de diálogo, problematización y compromiso, para el desarrollo de una comunicación emancipadora.

PALABRAS-CLAVE: PAULO FREIRE; COMUNICACIÓN EMANCIPADORA; PRIMACIA DE LA PRÁTICA; CAMPO ACADÉMICO DE LA COMUNICACIÓN.



1. Introdução

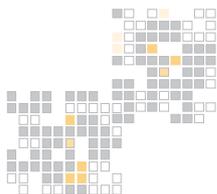
Ao analisar a contribuição brasileira à área acadêmica da comunicação social no continente, durante o XX Congresso da Intercom realizado em Santos em 1997, o professor colombiano Jesus Martin-Barbero apontou o pedagogo Paulo Freire (ao lado do antropólogo Renato Ortiz) como o autor brasileiro mais importante para o desenvolvimento do pensamento latino-americano na área. Curiosamente, como apontou um estudo de Venício Lima (1981, p.60-1), a produção teórica de Freire jamais se debruçou especificamente sobre a questão dos meios de comunicação de massa, e só referiu-se explicitamente à problemática mais ampla da comunicação humana, propondo um novo conceito para defini-la, numa única obra em que faz a crítica das práticas de extensão rural (Freire, 1969). Posteriormente à análise de Venício Lima, Freire e Guimarães (1984) trataram do uso dos meios de comunicação na educação, mas de forma um tanto superficial. De fato, a mídia não era uma preocupação central na produção teórica do educador.

Apesar disto, levantamento de Denise Cogo (1999) confirmou a percepção de Martin-Barbero: a autora registra a influência de Freire em diversas vertentes de estudos e pesquisas da área de comunicação no continente: além do campo da comunicação rural, seu pensamento marcou a investigação sobre comunicação popular e alternativa, e influenciou os principais autores da área de comunicação e estudos culturais, tanto na vertente dos estudos de recepção quanto na de educação para a comunicação. Teóricos da *comunicação popular* como Mário Kaplún e Juan Diaz Bordenave admitiam a presença da concepção educativa de Freire na raiz deste conceito. Na medida mesmo em que os estudos culturalistas se deslocam dos meios às mediações, cresce o campo de aplicação das ideias do educador, e o próprio Martin-Barbero, além de Nestor Garcia Canclini e Guillermo Orozco Gómez assumem a

influência freireana. O estudo da obra de Freire, no entanto, perdeu terreno nas escolas brasileiras de comunicação, em parte porque os estudos sobre comunicação popular e alternativa foram sendo deixados em segundo plano a partir da década de 1990, e a área acadêmica cada vez mais tem se voltado para si mesma. Como consequência disto, constata Denise Cogo, tem sido escassa a pouco aproveitada a leitura das últimas obras do educador: são quase ignorados, em nossa área acadêmica brasileira, os últimos desenvolvimentos de seu pensamento.

A explicação para este fato deve ser buscada na lógica da vida acadêmica da Área da Comunicação, onde nenhuma corrente ou contribuição teórica conseguiu se enraizar de forma suficientemente profunda para resistir às vagas de modismo intelectual, importadas quase que acriticamente, provocando uma política de terra arrasada com todo o acúmulo de conhecimento anterior. Por este caminho, as preocupações éticas, literárias e humanistas dos primeiros estudos de jornalismo no continente foram sepultadas pela chegada de McLuhan e da teoria da informação na vaga do funcionalismo norte-americano dos anos 1970; estes foram renegados, em seguida, no período de hegemonia marxista na década de 1980; a crítica social também sucumbiu uma década depois com o endeusamento da psicanálise; e do próprio Freud restou pouco na vaga pós-moderna, logo substituída pela culturalista, e assim cada uma sai de cena abrindo lugar para o que quer que venha a fazer sucesso nas disneylândias intelectuais.

Ora, o pensamento de Paulo Freire adquiriu a sua força evoluindo de uma forma diametralmente oposta a esta, incorporando o que de melhor captava de todas as influências que recebeu, ao invés de burramente as renegar. Como todo grande pensador, Freire não tirou apenas de sua própria cabeça o que viria a se tornar reconhecido internacionalmente como a sua contribuição original, mas de uma síntese genial de ideias que



chegaram a ele em diferentes momentos de sua vida. De fato, a simplicidade da linguagem do educador expressa uma síntese bastante complexa, como têm constatado alguns autores:

Os textos de Paulo Freire atingem, sem dúvida alguma, um público vasto. Mas o pensamento que toma forma, necessita de um determinado número de mediações para ser assimilado. Constitui uma síntese difícil de se apreender globalmente. Em consequência, cada leitor corre o risco de reter apenas o que lhe concerne diretamente ou o que os seus próprios marcos de referência lhe permitem captar. Se for latino-americano, compreenderá Freire em função de sua experiência na luta política ou de prática de movimento social, tal como tenha ocorrido dentro deste quadro socioeconômico. Se for católico, identificar-se-á com a orientação humanista e se sentirá em terreno familiar devido às influências manifestas dos filósofos que marcaram o pensamento de Paulo Freire. Se for marxista, reconhecerá a problemática típica à qual se acostumou graças às correntes contemporâneas do pensamento (Gramsci, Luckács, Marcuse). Se for pedagogo, encontrará ênfases de libertação que caracterizam as tendências progressistas da pedagogia contemporânea. Somente aqueles que são um pouco todas essas personagens ao mesmo tempo, ou que tenham passado por essas diferentes 'fases' e sofrido essas diferentes 'influências', podem realmente compreender a intenção de Freire e a totalidade de seu recurso intelectual (Oliveira; Domínic, 1981, p.136).

Esta síntese se tornaria possível não apenas por uma postura de extraordinária abertura intelectual, mas também por um princípio que sempre norteou o trabalho de Freire e que exigia aquela

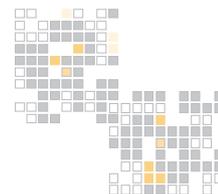
postura: o compromisso com a práxis. O pensamento de Paulo Freire não era limitado por esta ou aquela escola teórica em que, eventualmente, se apoiava: seu compromisso primeiro era com a vida real, com a realidade humana que procurava compreender para transformar ou, numa palavra, com a prática.

2. O primado da prática em Paulo Freire

O voluntarismo cristão e o pragmatismo da Escola Nova norte-americana certamente foram influências marcantes na formação de Paulo Freire e do seu gosto pela ação concreta, sempre reafirmado em sua obra. Mas é a concepção de prática que encontra na leitura de Karl Marx e de seus intérpretes que vai fundamentar mais tarde a sua proposta pedagógica, explicada ela mesmo como “teoria de conhecimento posta em prática”. Teoria do conhecimento que Freire vai buscar em filósofos marxistas como Karel Kosík, Adolfo Sánchez-Vásquez e Álvaro Vieira Pinto, assim como em obras do próprio Marx.

Em vários momentos, Freire se refere às *Teses sobre Feuerbach*, destacando o fato do pensador alemão haver escrito em apenas uma página e meia “uma das mais importantes obras da filosofia ocidental”. Como destaca Sánchez Vázquez:

Marx formula em suas Teses sobre Feuerbach uma concepção de objetividade, fundamentada na práxis, e define a sua filosofia como a filosofia de transformação do mundo. (...) Isto é, ao colocar no centro de toda relação humana a atividade prática, transformadora do mundo, isso não pode deixar de ter consequências profundas no terreno do conhecimento. A práxis aparecerá como fundamento (Tese I), critério de verdade (Tese III) e finalidade do conhecimento (Sánchez Vázquez, 1986, p.149).



Com estes pressupostos, Freire começa por distinguir o que seria um “contexto teórico verdadeiro”:

Não há contexto teórico verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto. Nesse contexto, onde os fatos se dão, nos encontramos envolvidos pelo real, molhados nele, mas não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica. No contexto teórico, tomando distância do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles. No contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. (...) Daí a necessidade que temos, de um lado, de ir mais além da mera captação da presença dos fatos, buscando assim, não só a interdependência que há entre eles, mas também o que há entre as parcialidades constitutivas da totalidade de cada um e, de outro lado, a necessidade de estabelecermos uma vigilância constante sobre nossa própria atividade pensante (Freire, 1976, p.135-6).

Mais tarde, Freire se tornará ainda mais enfático em relação à necessidade desta vigilância do pensamento: “... pensar sempre a prática. De fato, pensar a prática de hoje não é apenas um caminho eficiente para melhorar a prática de amanhã, mas também a forma eficaz de aprender a pensar certo” (Freire; Betto, 1986, p.9).

Para o educador, a Universidade não estava mais ensinando a “pensar certo”, e sim treinando os estudantes para uma postura epistemológica equivocada:

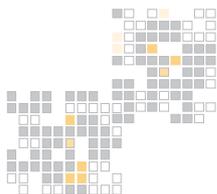
...um estudante universitário, com seu treinamento abstrato em linguagem abstrata, em que a ênfase se faz na descrição dos conceitos que devem mediar a compreensão do concreto. Em lugar de você usar o conceito para mediar, como mediador da compreensão do concreto, você termina ficando na descrição do conceito. Este é o comportamento do nosso jovem dentro da universidade (Freire; Betto, 1986, p.10).

Para Paulo Freire, o trabalho teórico desenvolvido à margem de qualquer prática tenderia a se transformar em mero jogo:

*Nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos: **é um balé de conceitos** (Freire; Shor, 1987, p.131).*

Por fim, Freire adverte que esta redução da atividade intelectual a um jogo acaba por desvalorizá-la, inibindo a sua força transformadora:

...quanto mais essa dicotomia entre ler palavras e ler realidade se exerce na escola, mais nos convencemos de que nossa tarefa, na escola ou na faculdade, é apenas trabalhar



com conceitos, apenas trabalhar com textos que falam de conceitos. Porém, na medida em que estamos sendo treinados numa vigorosa dicotomia entre o mundo das palavras e o mundo real, trabalhar com conceitos escritos num texto significa obrigatoriamente dicotomizar o texto do contexto. E então nos tornamos, cada vez mais, especialistas em ler palavras, sem nos preocupar em vincular a leitura com uma melhor compreensão do mundo. Em última análise, distinguimos o contexto teórico do contexto concreto. Uma pedagogia dicotomizada como esta diminui o poder do estudo intelectual de ajudar na transformação da realidade (Freire; Shor, 1987, p.165).

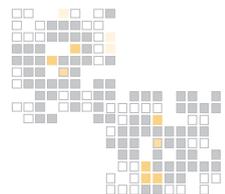
Apesar de todas estas advertências, o próprio pensamento de Paulo Freire não escapou de ser aprisionado no jogo dos conceitos praticado no meio acadêmico da Comunicação Social no Brasil. Durante um determinado período, chegou a ser uma das estrelas do “balé de conceitos” apresentado aos alunos de nossas faculdades, merecendo muitos aplausos, mas caiu no esquecimento logo que uma nova moda musical substituiu o passo da dança. Nos poucos livros e muitos artigos escritos sobre Freire em nosso campo acadêmico naquela época, observa-se uma criteriosa descrição de seus conceitos e a ausência de relação destes conceitos com as práticas que os cursos de Comunicação se propunham a ensinar. Se por um lado é verdade que Freire nunca se preocupou em estudar ele mesmo as práticas midiáticas, a ausência desta relação nos textos dos comunicólogos que se debruçaram sobre sua obra só se explica pelo fato da dicotomia entre o mundo das palavras e o mundo real ser particularmente dramática no meio acadêmico da Comunicação.

Em nosso campo, a teoria tem sido considerada mais importante do que a prática, e esta con-

cepção até já faz parte de um certo senso comum acadêmico. Difícil é explicar, por ela, porque esta teoria tão importante tem sido historicamente tão descartável, e sequer se acumula. Se a introdução das ideias de Freire na área de Comunicação teria alguma perspectiva na fase que enfatizou a formação clássico-humanista, pelas raízes do humanismo e do personalismo cristão de seu pensamento, logo este espaço seria fechado pelo cientificismo positivista que veio a seguir. A obra de Freire só será incluída na bibliografia de Comunicação na etapa seguinte, quando o funcionalismo que dominou os cursos na década de 70 foi extirpado do currículo pela hegemonia do marxismo, como registra Venício Lima:

Creio ter sido um dos primeiros a trazer as ideias de Freire para o campo dos Estudos de Comunicação, ainda na década de 1970. Fora do Brasil, além da Educação, ele já era amplamente estudado em outras áreas – Filosofia, Serviço Social, Teologia, Linguística – mas poucos haviam se dado conta do potencial teórico de suas ideias para o estudo da Comunicação e da Cultura (Lima, 2001, p.288).

Mas, também quase tudo o que o marxismo adotou foi posto de lado na década seguinte, com o reinado da psicanálise e do simbólico. E estas vertentes também já saíram de moda, substituídas pelas explicações pós-modernas da sociedade e logo pelos estudos culturais que, embora reeditassem agora o interesse por Freire na área, como registraram Denise Cogo e Venício Lima, o fizeram apenas como um objeto de estudo teórico, e não como um guia para a prática. Ocorre que o menosprezo pela prática como objeto de estudo, por parte da hierarquia acadêmica da Comunicação, dificulta o aproveitamento do legado de Freire como “pensamento praxiológico”: “Freire propõe uma abordagem *praxiológica* para a edu-



cação, no sentido de uma ação criticamente reflexiva e de uma reflexão crítica baseada na prática (Gerhardt, 1996, p.169)”.

Na dicotomia existente em nossa área, poucos “práticos” se deram conta do potencial da teoria freireana para aperfeiçoar as suas práticas, e a grande maioria nem tomou conhecimento de suas ideias, a não ser por orelhas de livro. Por sua vez, os “teóricos” que leram além das orelhas, raramente se sentiram comprometidos a aplicar as ideias de Freire nas práticas midiáticas, não apenas por viverem num mundo distante destas práticas, mas também por não se sentirem vocacionados a elas. Para estes, a prática de que falavam Marx e Freire é apenas mais um conceito a enriquecer sua bagagem teórica, ou uma prática tão idealizada que se recusa a admitir como legítima a realidade com que os práticos reais convivem.

Desta forma, as ideias de Freire, quando levadas em conta em nossa área, foram confinadas quase sempre ao “balé de conceitos” da comunicação e “domesticadas” pela lógica acadêmica que o autor sempre criticou. A sua aplicação no desenvolvimento das práticas da comunicação é ainda muito limitada em nosso campo no Brasil.

3. Diálogo e problematização

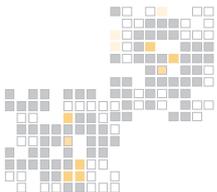
Diversas são as possibilidades práticas de aplicação das ideias de Paulo Freire na comunicação social, principalmente com as novas tecnologias disponíveis. Como observa Venício Lima, o desafio da *interatividade* trazido por uma nova conjuntura tecnológica aparece como um campo privilegiado para a aplicação na mídia da proposta dialógica que embasa o seu método pedagógico:

“...a ausência dessa interação emissor-receptor sempre foi um dos elementos definidores da comunicação social ou comunicação de massa. Na imprensa, no rádio, na TV e no cinema, a unidirecionalidade da pro-

dução e distribuição simultânea e uniforme de mensagens, que não podem ser alteradas, para grandes leitores/audiências, é um dos traços fundamentais. A própria noção de massa, inicialmente herdada da sociologia europeia, de forma acrítica, referia-se à sociedade recém saída da revolução industrial, homogênea e composta por indivíduos anônimos, com pouca ou nenhuma interação entre si. As sociedades deste fim de século XX, que já estão sendo chamadas de “sociedades interativas”, são, certamente, muito diversas dessa sociedade de massas idealizada no século XIX.. (...) Certamente, aqueles que se interessam em compreender o homem e seu lugar no transitório mundo contemporâneo, muito se beneficiariam se tomassem como referência a definição dialógica de comunicação e cultura que Freire desenhou nos idos dos anos 60. É nesse novo tempo histórico que a contribuição de Paulo Freire se revela atual e suas ideias ainda criativas e desafiadoras” (Lima, 2001, p.290).

A substituição da ideia de “massa” pela de “gente” concreta e capaz de fazer uso de discernimento também abre as portas para a aplicação da Filosofia de Educação de Freire aos processos cognitivos envolvidos na comunicação midiática, tanto no pólo da criação e produção das mensagens quanto da recepção que, tal qual o aprendizado em sala de aula, não é passiva e nem acrítica como os teóricos de uma “comunicação bancária” antes supunham.

O desenvolvimento recente das ciências cognitivas - na esteira das descobertas sobre o cérebro e a mente humana e as tentativas de criação de inteligência artificial - confirmaram muitos *insights* que Freire retirou de sua experiência pedagógica: de fato não é possível transferir conhecimentos entre pessoas como entre máquinas inanimadas, como se supunha antes. Freire não apenas anteci-



pou a descoberta do caráter ostensivo-inferencial da comunicação humana, que seria confirmada cientificamente depois (Sperber; Wilson, 1986), como ainda desenvolveu um sistema pedagógico que desse conta de suas consequências práticas na educação. A adaptação desse sistema às características da mídia e de suas novas possibilidades tecnológicas é uma tarefa científica de que a Comunicação, como ciência aplicada que é, não pode abrir mão.

Paulo Freire estabeleceu seu conceito geral e mais objetivo de Comunicação em 1971:

Comunicação [é] a coparticipação dos Sujeitos no ato de pensar (...) [ela] implica uma reciprocidade que não pode ser rompida (...) comunicação é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de Sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire, 1971, p.67-9).

Em suas demais obras, em especial nos últimos livros, é possível encontrar afirmações que, mesmo em contextos diferentes, destacam a importância dos processos de comunicação na constituição do conhecimento.

No método freireano, a problematização tem um papel central tanto na produção como na reprodução do conhecimento através da educação, e isto sem dúvida é aplicável ao trabalho da comunicação pela mídia:

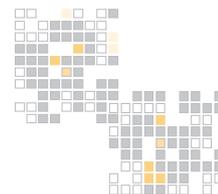
O que defendemos é precisamente isso: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar (Freire, 1969, p.83).

Em seu método pedagógico, tão importante quanto a problematização, é o diálogo, como também o é nas práticas comunicacionais:

No ato de conhecimento não é possível negar a dimensão individual do sujeito que conhece. Mas acho que esta dimensão não basta para explicar o seu próprio ato de conhecer. O ato de conhecimento, no fundo, é social (...) a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é a do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Esta relação se prolonga a outro sujeito, sendo, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito, e não sujeito-objeto (...) Eu me ponho diante do diálogo como quem, pensando em torno do pensar, percebe que o pensar não se dá na solidão do sujeito pensante, porque, inclusive, o pensar se faz na medida em que ele se faz comunicante. Por isso mesmo é que, então, o pensar não acaba no pensamento, mas se dá em torno de um objeto que mediatiza a extensão de um primeiro pensante a um segundo pensante (Freire; Guimarães, 1984, p.102; p.131-132).

Num de seus últimos escritos, ao retomar a questão do que seria “um pensar certo”, Freire afirma que é uma questão dialógica: “...não há inteligibilidade que não seja comunicação” (Freire, 1996, p.42). Mais de duas décadas antes, o pedagogo havia tratado da importância do diálogo, matéria-prima da comunicação, na constituição de uma educação autêntica:

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta, não há verdadeira educação (...) A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo (Freire, 1970, p.98).



A investigação sobre a forma como a problematização e o diálogo ocorrem nos processos cognitivos presentes também na comunicação midiática de diversos gêneros, é um campo de estudos pouco explorado e fascinante. A partir dele, se poderá chegar a uma discussão mais produtiva sobre a ação da mídia e de seus efeitos.

4. O compromisso

A relação dialética entre subjetividade e objetividade é o substrato filosófico que embasa a pedagogia freireana. Partindo, de um lado, do pressuposto da inconclusão do ser humano no devir histórico – de que “somos seres programados, mas para aprender” (Freire, 1996, p.27) e, de outro, da historicidade de todo o conhecimento (Passetti, 1996, p.120), o pedagogo propõe que o sentido de aprender é o agir sobre o mundo:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito das ocorrências. Não sou apenas objeto da história mas seu sujeito igualmente (Freire, 1996, p.85).

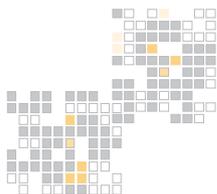
A ação deste sujeito, no entanto, não tem sentido se tomada individualmente. A transformação da realidade, tanto quanto a produção e reprodução de conhecimento, é um processo social (Freire; Shor, 1987, p.135). Por suas consequências sobre a realidade social, a pedagogia não pode ser considerada neutra:

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamen-

to, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. (...) Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de que (Freire, 1996, p.124-5).

Da mesma forma, a humanidade e os efeitos sociais inerentes às práticas midiáticas representam um desafio à ação consciente de seus sujeitos que, embora sujeitos objetivamente pelas circunstâncias de atuação, não perdem sua condição de atores humanos. Neste sentido, a metodologia de Paulo Freire representa uma ferramenta poderosa contra o fatalismo e a desesperança. Como observa Gerhardt, “a concepção educacional freireana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras” Gerhardt (1996, p.168). O estudo das ideias de Freire e de sua aplicação na prática da mídia pode ser caminho para a construção concreta de alternativas a um sistema midiático orientado somente pela lógica de mercado, ainda mais quando parecem estar dadas as condições tecnológicas para tanto.

Entretanto, como demonstra o estudo de Venício Lima (1981), a produção teórica de Freire referiu-se a problemas mais universais da comunicação humana, propondo um novo conceito para defini-la, não tratando especificamente da comunicação de massa.



Anos depois deste estudo, Freire exporia suas ideias a respeito deste tipo de comunicação de maneira informal, mas não menos importante, em um de seus livros dialogados com Sérgio Guimarães:

...mesmo quando não venho tratando desses chamados meios de comunicação em trabalhos meus anteriores, mesmo quando não falo diretamente sobre eles, eu os considero, por exemplo, dentro do horizonte geral da teoria do conhecimento que venho desenvolvendo nos meus trabalhos sobre educação. Não os trato diretamente, no sentido de que eles não são objeto de um estudo técnico, cientificamente válido (Freire; Guimarães, 1984, p.40).

A crítica de Freire sobre a mídia relaciona-se mais às formas de utilização e transmissão de mensagens unidirecionais:

“Não sou contra a televisão. Acho, porém, que é impossível pensar o problema dos meios sem pensar a questão do poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço de quem e a serviço de quem os meios de comunicação se acham” (Freire; Guimarães, 1984, p.14).

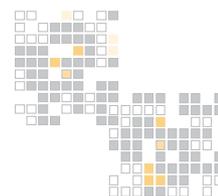
Em uma das poucas ocasiões em que se refere especificamente à questão da sintaxe do Jornalismo televisivo, Freire (1996, p.157) atenta para a impressão que os telejornais passam para o público – de que “o que ainda não há já está feito”. Freire especificaria esta ideia no mesmo ano, em uma comunicação originalmente apre-

sentada na conferência *Mídia e Democracia* e posteriormente publicada no livro *Pedagogia da Indignação* (2000).

(...) A questão fundamental que se coloca a nós, qualquer que seja a inteligência da frase alfabetização em televisão não é lutar contra a televisão, uma luta sem sentido, mas como estimular o desenvolvimento e o pensar críticos. Como desocultar verdades escondidas, como desmitificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, da sua ‘sintaxe’ que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão sobre os variados assuntos. De uma notícia sobre Miss Brasil se passa a um terremoto na China; de um escândalo envolvendo mais um banco dilapidado por diretores inescrupulosos temos cenas de um trem que descarrilou em Zurich (Freire, 2000, p.109).

É preciso ponderar que a crítica de Freire, embora atribua um papel decisivo e ideológico aos emissores na construção da comunicação, não se fundamenta nas teorias que delegam somente ao emissor a responsabilidade pelo sentido da informação transmitida. Pelo contrário, Freire ressalta a importância de o receptor – o público – ter uma visão crítica sobre as notícias que lhe chegam:

Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão “entregues” ou “disponíveis” ao que vier. Quanto mais nos sentamos diante da televisão - há situações de exceção - como quem, de férias, se abre ao puro repouso e entretenimento tanto mais riscos corremos de tropeçar na compreensão de



fatos e de acontecimentos. A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar.(...) Mas, se não é fácil estar permanentemente em estado de alerta é possível saber que, não sendo um demônio que nos espreita para nos esmagar, o televisor diante do qual nos achamos não é tampouco um instrumento que nos salva. Talvez seja melhor contar de um a dez antes de fazer a afirmação categórica a que Wright Mills se refere: “É verdade, ouvi no noticiário das vinte horas”. Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la (Freire, 2000, p.110).

Além da crítica aos meios, Freire também posicionava-se perante os diversos veículos, considerando o potencial que tinham e o que de fato realizavam. Conforme Sérgio Guimarães, o pedagogo fazia, antes de tudo, uma análise ideológica, perguntando-se a quem serve determinado meio, a quem interessa. Essa posição é comprovada em uma de suas obras com Freire: “O problema é perguntar a serviço de que e a serviço de quem os meios de comunicação se acham. E esta é uma questão que tem a ver com o poder e que é política, portanto” (Freire; Guimarães, 1984, p.14).

Pode-se perceber que esta mesma linha de pensamento – a do “a favor de quem e contra quem” – é utilizada por Freire em se tratando também da relação entre educação e política: “...tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais é a clareza em torno de a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, desenvolvemos a atividade política” (Freire, 1982, p.27).

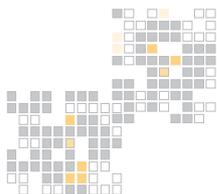
Em uma de suas últimas obras, afirma que “a raiva perante a injustiça nos impede de ser acinzentadamente imparciais, sem perder a ética” (Freire, 1996, p.15). Este é um dos muitos argumentos utilizados por Freire, ao longo de sua

obra, para demonstrar que, tanto em Educação como em Comunicação, é impossível ser totalmente neutro.

No livro *Educação e Mudança* (Freire, 1981, p.15-25), Freire faz algumas considerações sobre a ética nas profissões, colocando em cheque a questão da neutralidade: para o pedagogo, o compromisso de trabalho é uma visão lúcida e profunda que o profissional assume no plano concreto e, para que o profissional possa se comprometer, é necessário agir e refletir. Esse “compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, e que “não pode se realizar apenas através do palavreiro, só existe no engajamento com a realidade” (Freire, 1981, p.18-9). E ao experimentar esse compromisso, “os homens já não se dizem neutros”. Para Freire, a neutralidade frente ao mundo revela o medo deste compromisso. E a simples denúncia também: pra Freire, a denúncia de uma situação requer sempre o anúncio do que pode ou deve substituí-la: o primeiro passo para transformar o mundo é saber que ele pode ser transformado, e que é possível fazê-lo.

5. Concluindo

Neste sentido, o pensamento pedagógico de Paulo Freire representa uma admirável síntese de correntes filosóficas voltadas para a ação transformadora da realidade a partir do reconhecimento do potencial criativo do homem como sujeito. Paradoxalmente, nos períodos em que mais se estudou e debateu as ideias de Freire, a dicotomia entre teoria e prática em nosso campo acadêmico impediu uma maior aplicação das mesmas nas práticas comunicacionais. Ao mesmo tempo em que incorpora a contribuição teórica freireana em alguns momentos, o campo da Comunicação em vários outros abandona, e tanto nuns quanto noutros torna-a pouco produtiva no sentido de aprimorar as práticas midiáticas e comunicacionais a serviço



da emancipação dos povos latino-americanos. A superação desta dicotomia, no entanto, torna-se possível a partir de seu reconhecimento e de sua crítica, abre a perspectiva de uma retomada do estudo da metodologia e da filosofia de Paulo Freire para aplicá-los às imensas possibilidades comunicacionais abertas pelas novas tecnolo-

gias às práticas midiáticas, o aperfeiçoamento da atuação na mídia e à sua transformação. Reestudar Freire é fundamental para revigorar a perspectiva de uma comunicação emancipadora: “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (Freire, 1980, p.40).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COGO, Denise. *Da comunicação rural aos estudos de audiência: influência da obra de Paulo Freire no ensino e na pesquisa em comunicação latino-americanos*. Comunicação ao Fórum de Estudos sobre Paulo Freire. São Leopoldo: Pós-Graduação em Educação/Unisinos, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes Editora, 1971.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1986.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação* (Diálogos - Volume 2) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERHARDT, Heiz-Peter. Arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, Moacir et (Org.) *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Unesco/IPF, 1996, p.149-170.
- LIMA, Venício. *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LIMA, Venício. Comunicação e cultura no fim do século XX: a atualidade de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001, p.287-290.
- OLIVEIRA, Rosiska; DOMINICE, Pierre. Pedagogia dos oprimidos, opressão da pedagogia: o debate pedagógico. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Leitura Crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 1981, p.134-138.
- PASSETTI, Edson. *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1996.
- SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

