

# Paulo Freire e o estudo da mídia: uma matriz abortada

Eduardo Meditsch\*

## Índice

1 Introdução	1
2 O primado da prática em Paulo Freire	3
3 A dicotomia entre teoria e prática na comunicação social	5
4 As idéias de Freire e a prática midiática	8
5 Conclusões	11
6 Referências bibliográficas:	11

## Resumo

O cristianismo e o marxismo forneceram importantes bases conceituais para o desenvolvimento das formulações teóricas de Paulo Freire que, também graças a sua vinculação a estas duas escolas filosóficas e suas redes de influência, tornou-se o pensador brasileiro mais conhecido internacionalmente no século XX. Porém, talvez justamente por esta vinculação, a obra do pedagogo várias vezes caiu em desgraça no meio acadêmico e foi banida tanto do currículo das escolas de comunicação quanto da bibliografia científica da área. Em conseqüência, muitas das contribuições originais de Freire, que parecem extremamente úteis para a compreensão dos processos de comunicação e cognição,

---

\*Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, Bolsista do CNPq, Coordenador do Grupo de Estudos em Jornalismo da Alaic.

até hoje não foram aplicadas ao estudo da mídia. Este artigo atribui este fato à dicotomia entre teoria e prática na área acadêmica de comunicação social e aponta algumas sugestões para a aplicação das idéias de Paulo Freire nas práticas midiáticas.

## 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 o estudo de Venício LIMA (1981:60-1), 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 definí-la, numa única obra em que faz a crítica das práticas de extensão rural (FREIRE, 1969). Posteriormente à análise de Venício LIMA, FREIRE & GUIMARÃES (1984) tratam 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 recente de Denise COGO (1999) confirma 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 idéias do educador, e o próprio MARTIN-BARBERO, além de Nestor Garcia CANCLINI e Guillermo Orozco GOMÉZ assumem a influência freireana. O estudo da obra de FREIRE, no entanto, tem perdido terreno nas escolas de comunicação, em parte porque os estudos sobre comunicação popular e alternativa foram sendo deixados em segundo plano na década de 90. Como consequência disto, constata COGO, tem sido escassa a pouca aproveitada a leitura das obras mais recentes do educador: são quase ignorados em nossa área acadêmica 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, impor-

tadas 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 cursos de jornalismo foram sepultadas pela chegada de McLuhan e da teoria da informação; estes e as contribuições do funcionalismo foram renegadas em seguida no período de hegemonia marxista; a crítica social sucumbiu uma década depois com o endeusamento da psicanálise; e do próprio Freud restou pouco na vaga pós-moderna, logo substituída pela culturalista, que já se prepara para sair 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 como a sua contribuição original, mas de uma síntese genial de idéias 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 sócio-econômico. 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, Lukács, 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 & DOMINICE, 1981:136).

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 prática. 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 (1986:149), "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."

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, *molidos* 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 parciais constitutivas da totalidade de cada um e, de outro lado, a necessidade de estabelecermos uma vigilância constante sobre nossa própria atividade pensante.” (FREIRE, 1976:135-6)

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” (in FREIRE & FREI BETTO, 1986:9). Para o educador, a Universidade não estava mais ensinando a “pensar certo”: “...tal qual 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.” (in FREIRE & FREI BETTO, 1986:10).

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*” (in FREIRE & SHOR, 1987:131).

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” (in FREIRE & SHOR, 1987:165).

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 mudou o passo da dança. Nos poucos livros e muitos artigos escritos sobre Freire em nosso meio acadêmico naquela época, observa-se uma criteriosa descrição de seus conceitos e a absoluta ausência de relação destes conceitos com as práticas das mídias 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.

### **3 A dicotomia entre teoria e prática na comunicação social**

As origens desta dicotomia podem ser localizadas historicamente na metade do século passado. Terminada a Segunda Guerra Mundial, as potências vencedoras se realinharam em torno de dois grandes impérios para disputar a hegemonia política, econômica e cultural sobre o planeta. Esta disputa, que recebeu o nome de Guerra Fria, condicionaria o destino de gerações de seres humanos nos mais diversos pontos do globo durante as quatro décadas seguintes, e seus efeitos e desdobramentos em vários campos de atividade não foram ainda suficientemente demonstrados pela área de ciências humanas, talvez porque o tema tenha saído da moda, ou porque seja incômodo constatar como fomos tão ingenuamente instrumenta-

lizados neste processo. Apesar da ausência destes estudos mais rigorosos, não é difícil demonstrar que estes efeitos e desdobramentos foram muito grandes, principalmente em áreas estratégicas, do ponto de vista militar, como é a área da comunicação social.

No jornalismo, costuma-se dizer que a verdade é a primeira vítima de qualquer guerra. Em nossa área acadêmica, por analogia, pode-se afirmar que esta vítima foi o contato com a realidade: a ruptura da teoria com a prática, com a perda do objeto de estudo da comunicação social. As "razões de Estado" das duas grandes potências - primeiro de uma, em seguida da outra - ideologizaram o nosso campo de conhecimento de tal maneira que até hoje não conseguimos nos livrar da confusão que isso provocou. O Ciespal (Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para a América Latina) exerceu um papel preponderante na conformação de nosso campo acadêmico, e a elucidação da forma como foi instrumentalizado na Guerra Fria é útil para entendermos como e porque chegamos até aqui e de que forma podemos seguir adiante com maior clareza sobre o caminho a seguir.

No caso do ensino de jornalismo, esta "modernização conservadora", como a chamou Florestan Fernandes, ou "modernização reflexa", segundo Darcy Ribeiro, implicou numa ruptura da orientação teórica das escolas, que até então era centrada numa formação clássica-humanística, com ênfase nos estudos éticos, jurídicos, filosóficos e literários. Esta orientação, por influência do Ciespal, será rejeitada por "não-científica", e substituída pelas disciplinas valorizadas pelo funcionalismo norte-americano.

Com o golpe militar de 1964 no Brasil, esta receita seria plenamente posta em

prática na universidade brasileira. No caso do ensino do jornalismo, a tarefa ficou a cargo de um técnico formado pelo CIESPAL, Celso Kelly, autor do currículo mínimo imposto a todas as escolas do país, dentro da política de controle centralizado. Foi a época das régua em sala de aula, da contagem de palavras e medição de colunas, processo a que se dava o nome pomposo de "Jornalismo Comparado" e o *status* digno da mais exata das disciplinas científicas. A física, a biologia, a psicologia e a cibernética serviam de modelos e inspiravam os pioneiros de "uma nova ciência", que procurava "quantificar os processos" para orientar "uma intervenção controlada na realidade", articulada à "racionalização do trabalho, o complexo organizatório das empresas, a atividade engrenada de homens e máquinas", conforme o testemunho da professora da Nelly de Camargo (1971-56-61).

Em 1965, o CIESPAL realiza quatro seminários regionais no continente, um deles no Rio de Janeiro, recomendando a transformação dos cursos de jornalismo em "institutos de comunicação" ou "ciências da informação coletiva". Ocorre que para atingir suas finalidades políticas, não bastava ao Centro influir na formação de profissionais que se restringissem à prática do jornalismo. Conforme um estudo da UNESCO, 80 por cento da população latino-americana jamais havia visto um jornal, e esta percentagem aumentava nas zonas rurais, justamente as mais vulneráveis a uma insurgência armada como a ocorrida em Cuba e que o Ciespal se propunha a prevenir.

No Seminário Regional do Rio de Janeiro, em nome da "necessidade de comunicação de grupos que buscam a integração à sociedade", da "contribuição com o bem comum e

com o regime democrático", o CIESPAL introduz no Brasil este profissional polivalente, "para atuar em todos os meios de comunicação coletiva (rádio, televisão, imprensa, cinema), posto que a relação entre eles é complementar, e também para o desempenho de tarefas de investigação científica, de relações públicas e de publicidade".

O Ciespal não se limitava a propor a criação de um novo tipo de profissional: propunha a extinção e a substituição das profissões previamente existentes. A política do Centro influenciou a regulamentação profissional em diversos países e conseguiu unificar a linguagem acadêmica da área em todo o continente, com a boa desculpa de "facilitar o intercâmbio". Em 1964, o Centro já havia formado em seus cursos mais de duzentos professores e diretores de escolas, e os resultados não tardaram a aparecer. Conforme relatório do professor americano Raymond Nixon, em 1970 um terço das escolas do continente haviam trocado a denominação "de jornalismo" por "de comunicação" ou equivalente. Em 1980, este número estava próximo de 85% (NIXON, 1981:25).

Mas, obviamente, o Ciespal não tinha como impor esta substituição a não ser nas escolas, o que criou uma alienação da vida acadêmica em relação ao mercado profissional, que vai perdurar em muitos países até hoje. O mercado rejeitou a proposta desde o início, mas seus argumentos não foram ouvidos, pois a mudança tinha sobretudo objetivos políticos. Conforme o relato do professor norte-americano Raymond Nixon, um dos principais orientadores do Ciespal na época, "alguns executivos da mídia naturalmente sentem que as escolas de comunicação social, ao estudarem formas de atingir as pessoas por meios alternativos, estão ten-

tando suplantar os jornais, as revistas, a rádio e a TV comerciais; mas os acadêmicos argumentam que se as sociedades não encontrarem meios de atingir a grande parcela da população que não é atendida pela mídia comercial, esta parcela será mais suscetível a seguir uma via revolucionária como saída para suas repetidas frustrações."

De fato, a figura do "jornalista polivalente- depois chamado de "comunicador social- foi rejeitada pelas escolas do Brasil já no ano seguinte ao de sua invenção e esquecida nos currículos seguintes, que reafirmaram as tradicionais habilitações em jornalismo, publicidade, relações públicas, etc. Mas os cursos, contraditoriamente, passaram a se chamar "de comunicação social", adotando a linguagem padronizada pelo Ciespal para todo o continente. E a teoria estudada e desenvolvida nas escolas, longe de atender às necessidades de formação dos profissionais das diversas habilitações, continuou voltada às supostas necessidades de um comunicador alternativo que vive à margem da mídia e a despreza.

Esta crescente autonomia da produção teórica em relação às práticas sociais que deram origem ao campo acadêmico também foi incentivada pelo Ciespal. Uma vez que seu objetivo não era entender nem aperfeiçoar estas práticas existentes, mas substituí-las por uma outra forma de prática mais produtiva do ponto-de-vista de seus objetivos políticos, o Centro passou a convencer as escolas que sua teoria deveria orientar as práticas, e jamais poderia acontecer o contrário. O mexicano Josep Rota chegou a conceber uma pirâmide para justificar esta atitude: no alto dela pairava a produção teórica; num segundo nível, subordinada a ela, a pesquisa; esta orientava o planejamento e

no derradeiro degrau, o mais inferior, ficava a execução prática.

A pirâmide do Ciespal colocou num pedestal a figura do comunicólogo, fixando num nível bem inferior de importância os profissionais da mídia, que não eram relevantes para os objetivos de atuação do Centro. Com base nela, o Centro desenvolveu uma experiência de produção teórica, pesquisa, planejamento e práticas alternativas - sociais, políticas, educativas e comunicativas - extremamente rica e interessante, que não deve ser desprezada. Para a finalidade de desenvolver a comunicação popular e alternativa, a pirâmide foi não só operacional como relativamente bem sucedida.

No entanto, esta experiência de comunicação popular foi desenvolvida de costas para a mídia tradicional, a quem continuava se dirigindo a formação profissional em nossas escolas. A teoria do Ciespal foi mais um caso típico de "idéia fora do lugar" no Brasil (SCHWARTZ, 1988). Em conseqüência, a pirâmide que colocava a teoria acima de tudo o mais teve o efeito de desorientar completamente esta formação, num vôo cego com efeitos desastrosos.

Em nossos cursos, a teoria sempre foi considerada mais importante do que a prática, e esta concepção até já faz parte do senso comum. Difícil é explicar, por ela, porque esta teoria tão importante tem sido historicamente tão descartável, e sequer se acumula. Se a introdução das idéias 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. “Creio ter sido um dos primeiros a trazer as idéias 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 idéias para o estudo da Comunicação e da Cultura”, depõe Venício Lima (LIMA, 2001:288).

Mas, também 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, na opinião de Venício Lima e Denise Cogo, podem reeditar agora o interesse teórico por Freire na área.

Porém, o desprezo pela prática profissional como objeto de estudo, por parte da hierarquia acadêmica da comunicação, dificulta ainda o aproveitamento do legado de Freire como “pensamento praxiológico”: “Freire propõe uma abordagem *praxiológica* para a educação, no sentido de uma ação criticamente reflexiva e de uma reflexão crítica baseada na prática (GERHARDT, 1996:169).” Na área da comunicação, esta perspectiva não encontra terreno para se desenvolver num contexto em que, se um profissional ou professor de disciplina prático-profissionalizante quiser fazer carreira acadêmica, cursando mestrado ou doutorado, para obter reconhecimento mais fácil dos novos pares é induzido a negar a prática que dominava ou ensinava. Acaba por realizar pes-

quisa em área que não é a da sua atuação profissional. Em consequência, a parte prática dos cursos não se desenvolve, fica condenada a ser uma prática burra, e a teoria por sua vez se reproduz indefinidamente sem rumo e sem capacidade de agir sobre a realidade.

Nesta dicotomia permanente, os “práticos” nunca se deram conta do potencial da teoria freireana para aperfeiçoar as suas práticas, e a grande maioria nem tomou conhecimento de suas idéias, a não ser por orelhas de livro. Por sua vez, os “teóricos” que leram além das orelhas jamais se sentiram comprometidos a aplicar as idéias de Freire nas práticas midiáticas, não apenas por ignorarem solenemente estas práticas, mas também por sentirem um profundo desprezo por elas. Para estes, a prática de que falavam Marx e Freire era apenas mais um conceito a enriquecer sua bagagem teórica, ou era uma prática tão idealizada que se recusava a admitir como legítima a realidade com que “os práticos” se relacionavam.

Desta forma, as idéias de Freire, quando levadas em conta em nossa área, foram confinadas ao “balé de conceitos” da comunicologia e “domesticadas” pela lógica acadêmica que seu autor sempre condenou. A sua aplicação no desenvolvimento das práticas da comunicação foi abortada em nosso campo.

#### **4 As idéias de Freire e a prática midiática**

Diversas são as possibilidades práticas de aplicação das idéias de Paulo Freire na comunicação social. 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 produção 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 européia, 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 idéias ainda criativas e desafiadoras”. (LIMA, 2001:290)

A substituição da idéia 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 a-crítica 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 antecipou a descoberta do caráter ostensivo-inferencial da comunicação humana, que seria confirmada cientificamente algumas décadas depois (SPERBER & WILSON, 1986; DAMÁSIO, 1994), 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 comunicologia não deveria abrir mão.

Neste campo, diversos autores têm analisado o jornalismo como uma forma de produção de conhecimento (PARK, GENRO FILHO, MEDITSCH) ou destacado os processos cognitivos envolvidos na produção e no consumo de notícias (VAN DIJK). Para ambas as abordagens, a “teoria do conhecimento posta em prática” (FREIRE, 1976:17) por Freire em sua metodologia pedagógica fornece ferramentas tanto para uma compreensão mais exata da prática jornalística quanto para o seu aprimoramento.

Neste método, a problematização tem um papel central tanto na produção como na reprodução do conhecimento através da educação:

“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 apre-

são 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, 1969:83).

No método pedagógico, tão importante quanto a problematização é o diálogo:

"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, 1984:102 e 131-2).

A investigação sobre a forma como a problematização e o diálogo ocorrem nos processos cognitivos presentes também na comunicação jornalística e na comunicação midiática de diversos gêneros é um campo de estudos inexplorado e fascinante. A partir dele, se poderá chegar a uma discussão mais produtiva sobre a ação da mídia e seus efeitos. 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, 1996:27) e, de outro, da historicidade de todo o conhecimento (PASSETTI, 1996:120) 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, 1996:85).

A ação deste sujeito, no entanto, não tem sentido se tomada individualmente. A transformação da realidade, tanto quanto a produção e re-produção de conhecimento, é um processo social. (FREIRE & SHOR, 1986:135). 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 inacabamento, 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 quê"(FREIRE, 1996:124-5).

Da mesma forma, a humanidade e os efeitos sociais inerentes à prática jornalística e às demais práticas midiáticas representam um desafio à ação consciente de seus sujeitos que, embora sujeitados 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 (1996:168), “a concepção educacional freireana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras.” O estudo das idéias 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.

## 5 Conclusões

“A educação não transforma o mundo justamente porque poderia fazê-lo”, adverte Freire, chamando a atenção para as relações dialéticas das idéias e das práticas sociais com um contexto mais amplo em que estão inseridas. 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, síntese esta em

que o cristianismo e mais tarde o marxismo assumem um papel destacado. Paradoxalmente, a instrumentalização política do meio acadêmico da comunicação, ao provocar a dicotomia insuperável entre teoria e prática no campo, ao mesmo tempo em que incorpora a contribuição freireana em alguns momentos, em vários outros a despreza, e tanto nuns quanto noutros torna-a improdutiva no sentido de aprimorar as práticas midiáticas. A superação desta dicotomia, no entanto, tornada 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 em fenômenos como a interatividade, os processos cognitivos inerentes às práticas midiáticas, o aperfeiçoamento da atuação na mídia e sua transformação. “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 1980:40).

## 6 Referências bibliográficas:

BARBERO, Jesús Martín

1995 "América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social" in SOUSA (1995).

BEISIEGEL, Celso de Rui

1982 *Política e Educação Popular: A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo, Ática.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

1981 *O que é o Método Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense.

COGO, Denise

1999 "Da comunicação rural aos estudos de audiência: influência da obra de Paulo Freire no ensino e na pesquisa em comunicação latino-americanos." Comunicação ao Forum de Estudos sobre Paulo Freire. São Leopoldo, Pós-Graduação em Educação/Unisinos.

DAMÁSIO, António R.

*Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain.* ut. trad. portuguesa: *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano.* Lisboa, Publicações Europa-América

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.)

2001 *A pedagogia da libertação em Paulo Freire.* São Paulo, Editora Unesp.

FREIRE, Paulo

1967 *Educação como Prática da Liberdade.* Rio, Paz e Terra.

1969 *Extensão ou Comunicação.* Rio, Paz e Terra.

1970 *Pedagogia do Oprimido.* Rio, Paz e Terra.

1976 *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.* Rio, Paz e Terra

1977 *Cartas a Guiné-Bissau.* Rio, Paz e Terra.

1980 *Conscientização.* São Paulo, Moraes.

1981 *Educação e mudança.* Rio, Paz e Terra.

1982 *A importância do ato de ler.* São Paulo, Cortez.

1991 *A educação na cidade.* São Paulo, Cortez.

1992 *Pedagogia da Esperança.* Rio, Paz e Terra.

1993a *Política e Educação.* São Paulo, Cortez.

1993b *Professora sim, tia não.* São Paulo, Olho D'Água

1994 *Cartas a Cristina.* Rio, Paz e Terra.

1995 *A sombra dessa mangueira.* São Paulo, Olho D'Água

1996 *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo, Paz e Terra.

FREIRE, Paulo et al

1980 *Vivendo e aprendendo: experiências do idac em educação popular.* São Paulo, Brasiliense.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio

1985 *Por uma pedagogia da pergunta.* Rio, Paz e Terra.

FREIRE, Paulo & FREI BETTO

1986 *Essa escola chamada vida.* São Paulo, Ática.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio

1982 *Sobre educação (Diálogos).* Rio, Paz e Terra

1984 *Sobre educação (Diálogos - Volume 2)* Rio, Paz e Terra

1987 *Aprendendo dom a própria história.* Rio, Paz e Terra.

- FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo  
1990 *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano  
1989 *Que fazer*. Petrópolis, Vozes.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira  
1986 *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio, Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir  
1989 Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo, Scipione.
- GADOTTI, Moacir et al.  
1996 *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez/Unesco/IPF
- GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio  
1989 *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo, Cortez.
- GENRO FILHO, Adelmo  
*O segredo da pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo*. Porto Alegre, Editora Tchê.
- GERHARDT, Heiz-Peter  
1996 "Arqueologia de um pensamento" in GADOTTI et al (1996) p 149-170
- LIMA, Venício A.  
*Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire*. Rio, Paz e Terra.  
2001 "Comunicação e cultura no fim do século XX: a atualidade de Paulo Freire" in FREIRE (2001) p. 287-290
- MEDITSCH, Eduardo  
1989 "Método científico e método jornalístico". Revista Brasileira de Comunicação (Intercom 60). São Paulo, Intercom, p. 55-61  
1992 *O Conhecimento do Jornalismo*. Florianópolis, Editora da Universidade Federal de Santa Catarina.  
1998 "Jornalismo como Forma de Conhecimento" Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, Vol XXI, 1, p. 25-38
- NOGUEIRA, Adriano & GERALDI, João (orgs.)  
1990 *Paulo Freire: Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis, Vozes, 1990
- OLIVEIRA, Rosiska & DOMINICE, Pierre  
1981 "Pedagogia dos oprimidos: opressão da pedagogia" in TORRES (1981:134-8)
- PARK, Robert E.  
1940 "A notícia como forma de conhecimento: um capítulo da sociologia do conhecimento." In STEINBERG, Charles *Meios de Comunicação de Massa*. São Paulo, Cultrix, 1972
- PASSETTI, Edson  
1996 *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo, Imaginário, 1998
- SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo  
1967 *Filosofia de la Práxis*. ut. trad. brasileira: *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

SOUSA, Mauro Wilton de (org.)

1995 *Sujeito: o lado oculto do Receptor*. São Paulo, Brasiliense.

SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre

1986 *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford, Blackwell.

STRECK, Danilo (org.)

1999 *Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação*. Petrópolis, Vozes.

TORRES, Carlos Alberto

1979 *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo, Loyola.

1981 *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola.

VAN DIJK, Teun

1978 *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. ut. trad. espanhola: *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Paidós.

1980 *News as Discourse*. ut. trad. espanhola: *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona, Paidós.

1992 *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto.

VIEIRA PINTO, Álvaro

1969 *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.