



EXTRAPRENSA

CULTURA E COMUNICAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

USP

CELACC/ECA/USP
v. 15 n. 1. (2021)
e-ISSN: 2236-3467

**O pensamento de Paulo Freire e sua
intersecção com cultura e comunicação**

[EQUIPE EDITORIAL]**Diretor**

Prof. Dr. Dennis de Oliveira

Editor Responsável

Prof. Dr. Silas Nogueira

Editor Científico

Prof. Dr. Dennis de Oliveira

Editor Executivo

Luís Antonio da Silva Matos Filho

Capa e Projeto Gráfico

Jaqueline Restrepo Díez

Diagramação

Ana Lucilla - Tikinet

Beatriz Luanni - Tikinet

Caroline Duarte - Tikinet

Giovanna Begalli - Tikinet

Lucas Fonseca - Tikinet

Ronaldo Chagas - Tikinet

Revisão de Textos

Victória Gerace - Tikinet

Conselho Deliberativo

Prof. Dr. Luiz Cláudio Bittencourt (UNESP)

Prof. Dr. José Luiz Proença (USP)

Profª Drª Kátia Maria Kodama (UNESP)

Prof. Dr. Luciano Victor Barros Maluly (USP)

Profª Drª Luiza Cristina Lusvardi (UNINOVE)

Prof. Dr. Ricardo Alexino Ferreira (USP)

Conselho Científico

Prof. Dr. Eneus Trindade Barreto Filho (USP)

Prof. Dr. Alfonso Gumucio Dagron (UNESCO) Bolívia

Profª Drª Andreia Terzariol Couto (UNIP)

Prof. Dr. Celso Luiz Prudente (UFMT)

Profª Drª Maria Ângela Pavan (UFRN)

Profª Drª Tatiana Gutiérrez Alarcón (UNIMINUTO),
Bogotá, Colômbia.Prof. Dr. Angel Mestres Vila (Universitat de Barcelona)
Espanha

Prof. Dr. Enio Moraes Jr (ESPM)

Profª Drª Fabiana Lopes Cunha (UNESP)

Prof. Dr. Jordi Tresserras (Universitat de Barcelona)
EspanhaProf. Dr. Luis Pablo Martínez (Universitat de València)
Espanha

Profª Drª Maria Thereza Oliveira Azevedo (UFMT)

Profª Drª Marta Regina Maia (UFOP)

Prof. Dr. Paul Heritage (University of London) Reino
Unido

Prof. Dr. Valdemar Filho Siqueira (UFERSA)

Prof. Dr. Wilton Garcia (FATEC/UNISO)

**CELACC****Centro de Estudos
Latino-Americanos
sobre Cultura
e Comunicação****Centro de Estudos
Latino-Americanos sobre Cultura
e Comunicação (Celacc)**Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443
Prédio 09, Sala 08 - Cidade Universitária
Butantã - São Paulo - SP
CEP. 05508-010
Tel/Fax: (11) 3091-4327
E-mail: celacc@usp.br**EXTRAPRENSA**

CULTURA E COMUNICAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Ano XV - n. 1 (jul. - dez. 2021)

Extraprensa: cultura e comunicação na América
Latina / Centro de Estudos Latino-Americanos
sobre Cultura e Comunicação da Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de
São Paulo - v.15, n. 1. (jul./dez. 2021) - São Paulo:
CELACC-ECA-USP, 2021.

O pensamento de Paulo Freire e sua intersecção
com cultura e comunicação.
Semestral
ISSN 1519-6895
e-ISSN 2236-3467

1. Comunicação - América Latina 2. Cultura -
América Latina I. Universidade de São Paulo.
Escola de Comunicações e Artes. Centro de
Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e
Comunicação.

CDD 22.ed. - 302.2098
Elaborado por: Alessandra Vieira Canholi Maldonado
CRB-8/6194

AGUIA**AGÊNCIA USP DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO ACADÊMICA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

4

Apresentação: O pensamento de Paulo Freire e sua intersecção com cultura e comunicação

Dennis de Oliveira e
Luís Matos

Artigos gerais

7

Paulo Freire e o direito à palavra dos oprimidos e das oprimidas na contemporaneidade

Célia Regina Trindade Chagas Amorim e
Alda Cristina Silva da Costa

30

Estar *no* e *com* o mundo: contribuições de Freire para um jornalismo transformador

Criselli Maria Montipó e
Jorge Kanehide Ijuim

45

Cinema, educação e Paulo Freire: o estado do conhecimento das teses e dissertações de 2016 a 2021

Ana Luiza Ruschel Nunes, Adriana Rodrigues Suarez, Daniele Rosa Ferreira, Danielli Taques Colman

66

Influência e atualidade de Paulo Freire nos estudos em comunicação e no jornalismo: o retorno ao pensamento freiriano diante dos desafios contemporâneos

Hebe Maria Gonçalves de Oliveira

81

Educação crítica para os meios na cidadania comunicativa: apropriações para a crítica e o diálogo

Ismar Capistrano Costa Filho

96

Lições da pandemia: tvs educativas como política de comunicação e educação

Wagner de Alcântara Aragão

108

O amor pela locução e o movimento das rádios livres sorocabanas pela perspectiva de Silvana Lima

Felipe Parra, Luciano Victor Barros Maluly, Beatriz Buschel Pasqualino

Apresentação

O pensamento de Paulo Freire e sua intersecção com cultura e comunicação

Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário
(Paulo Freire).

Esta edição da revista *Extraprensa* apresenta uma pequena contribuição ao centenário de nascimento do grande pensador da educação brasileira Paulo Freire, comemorado em setembro de 2021, por meio de trabalhos que tratam da interface de conceitos desenvolvidos por Freire com as áreas de comunicação e cultura.

Nesses trabalhos, ideias como cultura do silêncio, ação cultural para a liberdade, educação como prática dialógica e, principalmente, o compromisso com a transformação social se interseccionam com os debates teóricos do campo da comunicação e da cultura particularmente no cenário latino-americano, além de contribuir para a reflexão sobre dilemas da construção de campos interdisciplinares entre a área de comunicação e educação.

A efeméride atualiza as contribuições acadêmicas em um momento em que o legado freiriano é violentamente atacado pelos responsáveis pela elaboração e condução das políticas públicas federais no país, incorrendo na ameaça de retirá-lo de sua posição como patrono da educação brasileira. O centenário do educador impulsionou uma ressurreição do seu pensamento nas ciências humanas, contribuindo com o relançamento de edições das suas principais

obras e pesquisas e com a produção de novos artigos.

Paulo Freire centrou seus estudos no campo da educação. Entretanto, por pertencer a uma diáspora de pensamentos libertários, na qual a preocupação com a emancipação dos povos latino-americanos é o fio condutor das reflexões, está inserido naquele conjunto de intelectuais que possibilitam reflexões multidisciplinares e a construção de ideias em vários campos, inclusive o da comunicação. Isto porque o pensamento de Paulo Freire enseja uma práxis transformadora, como bem captado por Mario Kaplún no clássico *El comunicador popular*, em que propõe uma comunicação baseada no processo e não apenas no “depósito de conteúdos” típico da educação bancária.

A interpelação para uma práxis libertadora incomoda sobremaneira os detentores do poder, porém também cutuca uma certa tradição intelectual institucionalizada: a de construir pensamentos meramente pelo desejo de erudição e não para contribuir para a transformação da realidade que se vivencia. Comunicação “imparcial”, escola “sem partido”, economistas “técnicos” viraram mantos que escondem o descompromisso com os problemas sociais cada vez mais graves. Por isto, trazer Paulo Freire para outros campos do conhecimento é mais que necessário – isso foi o que motivou a equipe da *Extraprensa* a produzir este número.

Os seis artigos que compõem esta edição apresentam um panorama variado sobre a relação entre cultura, comunicação

e educação, perpassando temas como jornalismo, cinema, TV e mídias alternativas, evidenciando, assim, uma ampliação dos suportes materiais e instrumentais para a demonstração, prática e avaliação das suas ideias e modelos pedagógicos.

No artigo “Paulo Freire e o direito à palavra dos oprimidos e das oprimidas na contemporaneidade”, as pesquisadoras Célia Regina Trindade e Ada Cristina Costa atualizam o pensamento e o processo de comunicação freiriano em relação a questões contemporâneas como força motriz das lutas anticapitalista, antirracista e anti-heteronormativa em nossa sociedade.

A contribuição dos pesquisadores Crisilli Montipó e Jorge Kanehide, “Estar no e com o mundo: contribuições de Freire para um jornalismo transformador”, articula-se no conceito de um jornalismo libertador e transformador, em paralelo aos conceitos freirianos de uma educação emancipatória. Teria o jornalismo a capacidade de evidenciar desigualdades sociais e colaborar para a transformação social? A prática de um jornalismo inclusivo em nossa sociedade seria possível?

Em “Cinema, educação e Paulo Freire: o estado do conhecimento das teses e dissertações de 2016 a 2021”, Ana Luiza Ruschel e Adriana Suarez realizam um levantamento de teses e dissertações sobre cinema que tiveram por base o referencial teórico Paulo Freiriano. Como a educação, o cinema pode ser concebido como uma mídia contestadora e transformadora da realidade, abrindo caminho para a abordagem de questões prementes na nossa contemporaneidade.

Em “Influência e atualidade de Paulo Freire nos estudos em comunicação e no jornalismo: o retorno ao pensamento freiriano diante dos desafios contemporâneos”, a pesquisadora Hebe Gonçalves de Oliveira destaca a atualidade do pensamento de Freire no campo da comunicação e do jornalismo, salientando que os conceitos do educador não foram superados desde as suas formulações, na década de 1960, e se mostram mais do que atuais e necessários na presente sociedade brasileira.

No artigo “Educação crítica para os meios na cidadania comunicativa: apropriações para a crítica e o diálogo”, o docente Ismar Capistrano Filho aprofunda a reflexão sobre a colaboração do método freiriano para o conceito de cidadania, à medida que permite a democratização das trocas sociais que fundamentam o direito à comunicação. Segundo o autor, essa democratização ocorre tanto na prática da educação formal quanto na educação informal.

Na pesquisa “Lições da pandemia: TV educativa como política de comunicação e educação”, Wagner Aragão aborda a necessidade de criação de políticas públicas em comunicação e educação que utilizem emissoras educativas como instrumentos de ensino. Os conceitos pedagógicos de Paulo Freire são aqui cotejados com outros referenciais teóricos para o desenvolvimento do tema e justificativa da premissa apresentada.

Na seção “Outros temas”, a entrevista “O amor pela locução e o movimento das rádios livres sorocabanas pela perspectiva de Silvana Lima” finaliza a edição. Nela, Felipe Parra, Luciano Maluly e Beatriz Pasqualino procuram demonstrar a importância das

rádios livres como meios de comunicação em que cidadãos podem se expressar através de um canal de rádio local sem medo de serem censurados e constrangidos.

Esperamos que essa seleção contribua para a percepção da atemporalidade do pensamento freiriano e de como seu legado é constantemente ressignificado através de novos suportes metodológicos de pesquisa. Num grave momento de retrocesso das políticas públicas federais para a educação, em que superamos as taxas de analfabetismo dos anos 1960, temos aqui exemplos de ações que podem

reverter esse quadro num futuro próximo, como aludimos na epígrafe que abre este editorial.

Boa leitura!

Prof. Dr. Dennis de Oliveira

Editor Responsável

Luís Matos

Editor Executivo

Abril de 2022

Centro de Estudos Latino-Americanos sobre
Cultura e Comunicação (CELACC)

PAULO FREIRE E O DIREITO À PALAVRA DOS OPRIMIDOS E DAS OPRIMIDAS NA CONTEMPORANEIDADE¹

[ARTIGO]

Célia Regina Trindade Chagas Amorim

Universidade Federal do Pará

Alda Cristina Silva da Costa

Universidade Federal do Pará

1 Este artigo foi apresentado inicialmente como Comunicação oral no XXX Encontro Anual da Compós, realizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em São Paulo, no período de 27 a 30 de julho de 2021 e está publicado nos anais do evento com o título PAULO FREIRE E O DIREITO À PALAVRA DOS/AS OPRIMIDOS/AS NAS LUTAS ANTICAPITALISTA, ANTIRRACISTA E ANTI-HETEROPATRIARCAL. Para esta revista foi ampliado, revisado e atualizado.

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

Este artigo, de natureza teórico-crítica, reflete sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire, em relação especificamente ao direito à palavra. Argumentamos, com base nas obras *Pedagogia do oprimido* e *Extensão ou comunicação?*, que a comunicação freiriana é fonte propulsora das lutas anticapitalista, antirracista, anti-heteropatriarcal e anticapacitista, além da histórica luta dos povos indígenas no Brasil. Destacamos que as ideias de Freire emergem, hoje, como importante contribuição para pensar questões como a imposição de uma cultura do silêncio e de subalternização e, ao mesmo tempo, a luta de grupos marginalizados pelo poder de comunicar para existir.

Palavras-chave: Paulo Freire. Direito à Palavra. Lutas Sociais.

This article, of a theoretical-critical nature, reflects on the contemporality of Paulo Freire's thoughts, specifically related to the right of speech. We argument, based on the works *Pedagogy of the Oppressed* and *Extension or Communication?*, that Freirian communication is a propulsive source of anti-capitalist, anti-racist, anti-heteropatriarchal and anti-capacitist struggles and of the historical struggle of the indigenous population in Brazil. We emphasize that Freire's ideas emerge, today, as an important contribution to think about issues such as the imposition of a culture of silence and subordination and, at the same time, the struggle of marginalized groups for the power to communicate to exist.

Keywords: Paulo Freire. Right to Speak. Social Struggles.

Este artículo, de carácter teórico-crítico, consiste en una reflexión sobre la actualidad del pensamiento de Paulo Freire, en particular el derecho a hablar. Nuestra base de argumentación se centra en las obras *Pedagogía del oprimido* y *¿Extensión o comunicación?* para afirmar que la comunicación freiriana es propulsora de las luchas anticapitalistas, antirracistas, antiheteropatriarcales, anticapacitistas, además de la histórica lucha de los pueblos originarios en Brasil. Destacamos que las ideas de Freire son un importante aporte al pensamiento contemporáneo de temas como la imposición de una cultura del silencio y la subordinación, pero, al mismo tiempo, la lucha de diversos grupos en condición de marginación por el poder de comunicar para existir.

Palabras clave: Paulo Freire. Derecho a Hablar. Luchas Sociales.

Introdução

Não é no silêncio que os homens e mulheres se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão (Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*).

Neste artigo, a matriz freiriana de comunicação será o fio condutor de nossa reflexão, pois, como bem diz o educador, “só o diálogo comunica” (FREIRE, 1976, p. 115), ou seja, somente na comunicação tem sentido a vida humana. Assim, alguns questionamentos, nesta caminhada, impõem-se logo de início. Como está constituída a comunicação, de base freiriana, que tem a potência de construir, em luta coletiva, existências silenciadas, sufocadas, no mundo social, histórico, cultural? Qual a importância da comunicação dos oprimidos e das oprimidas², os/as “esfarrapados/as do mundo” (FANON, 1968; FREIRE, 1985; 2011b), nas lutas anticapitalista, antirracista, anti-heteropatriarcal, anticapacitista, dentre outras³?

2 Paulo Freire reconheceu a linguagem machista que adotava nas suas primeiras obras, como *Pedagogia do oprimido*, em que se referia somente ao homem, pensando, assim, que estaria incluindo a mulher. Ele passou a citar mulher e homem ou seres humanos nos seus trabalhos e livros. A mudança veio após receber críticas de mulheres nos anos 1970, referentes aos seus primeiros livros. Portanto, em todo o artigo, atualizamos a linguagem por compreender, com Freire, que “isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico” (FREIRE, 2011a, p. 93).

3 As lutas contra a dominação são diversas e não se esgotam nas citadas neste artigo. Portanto, quando falamos em lutas, podemos ampliar para as outras formas legítimas de resistir contra as opressões de toda ordem e, assim, construir um mundo mais justo e igualitário e que respeite o diferente.

As perguntas geradoras deste artigo são aparentemente óbvias, elementares, inclusive com alguns apontamentos iniciais, mas não menos passíveis de reflexão e investigação. Paulo Freire nos ensinou a ler o mundo de forma simples, porém uma leitura profunda, complexa, solidária e crítica, que vai além do ato de ler e escrever tão somente palavras, pois “ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra” (FREIRE, 2011a, p. 109), e tal atitude ocorre em relação com o mundo e com a coletividade. Já Boaventura de Sousa Santos (2015) argumenta que nós temos de fazer perguntas simples, elementares, inteligíveis: “Uma pergunta elementar é uma pergunta que atinge o magma mais profundo da nossa perplexidade individual e coletiva com a transparência técnica de uma fisga” (p. 8).

Com base nas perguntas geradoras anteriormente apresentadas, iniciaremos as discussões deste trabalho com o objetivo muito mais de problematizar a potência da comunicação como condição de existência humana dos oprimidos e das oprimidas do que dar respostas exatas e conclusivas às nossas indagações. Ou seja, pensar a atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição reflexiva da ação dos indivíduos no mundo para enfrentar as relações de poder, de dominação e de opressão.

São inúmeros os seres humanos que são colocados na situação de opressão, não só na América Latina, mas em várias partes do mundo. Podemos citar, assim, os povos indígenas, as mulheres, as mulheres negras, os negros, os/as pobres das periferias, as comunidades LGBTQIA+, os camponeses e as camponesas, os ribeirinhos e as ribeirinhas, a classe trabalhadora pobre, enfim, um conjunto de pessoas que cada

vez mais se encontra em condições sócio-históricas subalternizadas, cada um/uma com especificidades de lutas contra todo tipo de dominação e discriminação.

Um exemplo de situação de opressão vivenciada por esses grupos é o impacto da pandemia global da covid-19, que tem afetado, de forma distinta, as populações do planeta. No caso desses grupos sociais, muitas pessoas estão totalmente desassistidas e sendo violentadas cotidianamente em seus direitos.

Dentre os dados que chamam a atenção, estão o aumento do feminicídio, o assassinato crescente de jovens indígenas na Amazônia e o número cada vez mais elevado de pessoas desses segmentos mortas pela doença em várias partes do mundo, pois “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população” (SANTOS, 2020, p. 15).

Ao tentar traçar um rosto para os oprimidos e as oprimidas, Leonardo Boff (2011), no prefácio da obra *Pedagogia da esperança*, de Paulo Freire, diz que eles e elas constituem “as grandes maiorias humilhadas, marginalizadas e excluídas do Brasil, da América Latina e do mundo” (p. 9).

Boff (2011) afirma, no sentido freiriano, que, ao internalizarem o opressor/ra dentro de si, este lhes “tolhe a voz, a palavra, ação autônoma e a liberdade” (p. 9). Os oprimidos e as oprimidas, para Boff (2011), podem ser “o explorado economicamente, o condenado à ignorância, o negro, o índio, o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca de discriminação” (p. 9).

Partindo dos pressupostos acima, investimos, então, no argumento de que o direito à palavra dos oprimidos e das oprimidas, base da comunicação freiriana, constitui-se como fonte propulsora das lutas anticapitalista, antirracista, anti-heteropatriarcal, anticapacitista, dentre outras. Trata-se de um imperativo ético-político da existência humana, um projeto coletivo de lutas e solidariedade para a transformação do mundo.

Como diz Freire (2011b), o diálogo é, por excelência, uma exigência existencial e, como tal, permite que homens e mulheres não só denunciem as artimanhas e manipulações do sistema de dominação, como também anunciem novos tempos na reconstrução coletiva da própria história. É assim que vemos, por exemplo, as lutas das mulheres, das mulheres negras, dos povos indígenas, quilombolas, dos negros, da comunidade LGBTQIA+, das pessoas com deficiência, dentre tantas outras, como capazes de fazer avançar os direitos humanos e fazer deste mundo um espaço comum e justo para todos e todas.

Com vistas a tais argumentos, sustentamos nosso percurso, de forma central, em duas obras paradigmáticas do educador, filósofo e comunicador popular⁴ Paulo Freire que contribuíram com a formação do pensamento latino-americano: *Pedagogia do oprimido* (publicada originalmente em 1968) e *Extensão ou comunicação?* (cuja primeira

4 Situamos Paulo Freire também como um comunicador popular, não só pelos livros que produziu, que tiveram, em suas páginas, a importância da comunicação, mas também porque usou a comunicação, a dialogicidade com as classes subalternizadas, para pensar coletivamente uma outra possibilidade comunicativa, flexível, horizontal, na construção de um mundo plural e justo para todas e todos.

edição data de 1969). O período no Brasil era de ditadura civil-militar (1964-1985), quando as vozes contrárias ao regime, incluindo a de Paulo Freire, foram silenciadas pelos novos donos do poder e a saída brasileira foi a luta coletiva pela redemocratização do país.

O objetivo deste artigo também é celebrar, com Paulo Freire, em memória, com os/as oprimidos/oprimidas, com muitos/as estudiosos/as e militantes do mundo, o centenário de vida desse importante educador, comunicólogo popular, filósofo brasileiro, que lutou contra a dominação do sujeito e deixou um legado de obras importantes para se pensar sobre diversos temas da humanidade, dentre eles o da comunicação como arma poderosa contra a cadeia de opressões que cercam “os/as esfarrapados/as do mundo”.

Se a obra de Paulo Freire é uma referência imprescindível na educação como um todo, seja no Brasil ou fora dele, tomamo-la em particular para pensar os pressupostos da comunicação como relação entre sujeitos e mundo, em que estes coparticipam no ato de conhecer. Em quase todas as suas obras, em umas mais explicitamente, em outras, menos, Freire assenta a comunicação como propulsora de uma educação para fins de emancipação humana. Comunicação, no sentido freiriano, é sinônimo de educação, “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985, p. 46).

Há quatro seções, neste artigo, que nos orientam na compreensão da problemática proposta: 1. a concepção freiriana de comunicação, o Nós Pensamos e o Eu Penso Sozinho; 2. a desumanização, a cultura do silêncio e a humanização como restauração do direito à palavra; 3. a atualidade do pensamento

de Paulo Freire contra os silenciamentos: a luta dos povos indígenas; e 4. o contexto de lançamento das obras de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* e *Extensão ou comunicação?*, que dizem muito sobre uma parte da história das vozes silenciadas na América Latina, em especial no Brasil.

Comunicação: a potência da existência humana

A comunicação, como uma complexa potência da existência humana, é tomada neste artigo como um imperativo ético-político por meio do qual os sujeitos interlocutores se constituem na relação com o mundo e com os outros sujeitos e, nessa interação, “ganham” existência como seres histórico-sociais. Na dialética e dialógica matriz comunicativa, à luz freiriana (FREIRE, 1985; 2011b), o sujeito tem o pleno direito de se pronunciar ao mundo, o que significa dizer que o outro tem o mesmo direito, como ser histórico-social, de expressar a sua palavra ao mundo, de dizer ao mundo tanto quanto eu.

A comunicação encarada nesse sentido parece inatingível, já que as dinâmicas interativas estabelecidas entre os seres humanos com e no mundo vivido estão longe de materializar o sentido da comunicação como constituinte do comum da existência humana. Partilhar, em comunicação, não significa, em nenhuma hipótese, que temos de concordar sempre com a outra pessoa, ou até mesmo achar, nesse processo dialético, dialógico, relacional, que a tensão, o confronto de ideias e os debates estão eliminados,

ao contrário: a comunicação é um direito humano, e o direito à palavra deve ser um direito de todos e todas. É nesse sentido que Freire (1985) advoga pelo direito à palavra dos oprimidos e das oprimidas: “Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (p. 49).

Longe de uma visão instrumental de comunicação, o que Freire nos coloca de forma viva e, portanto, radical, nas suas obras, é a luta corajosa pelo poder da palavra, pelo poder de comunicar, que precisa ser recuperado com toda a força pelos sujeitos que se encontram oprimidos/oprimidas diante de uma estrutura de dominação materializada nos ambientes da realidade social, seja racista, misógino, homofóbico, na esfera do capacitismo, por exemplo. Comunicar é existir! Do contrário, o sujeito é eliminado do mundo, sufocado na história, transformado em quase coisa, coisificado.

Assim, Freire formula um importante argumento:

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres ‘abertos’, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de uma linguagem criadora (FREIRE, 1985, p. 65).

É preciso alargar o entendimento de que a comunicação, que é intencionalidade, não se limita ao ato de falar e escutar entre dois sujeitos; tampouco se restringe a determinismos tecnológicos que colocam na centralidade contemporânea o universo

instrumental-midiático, assentado no mercado, como o único fundamento e principal razão da vida em sociedade, deixando de lado a rica e complexa gama dos fenômenos comunicativo-discursivos, relacionais, que ocorrem no mundo vivido.

Na potência dialética e dialógica da comunicação de base freiriana há processos de afetação que movem relações complexas entre seres humanos e a realidade concreta, de forma objetiva e subjetiva. Tais processos exigem seres humanos com papéis de sujeitos e não de objetos, que, conscientes de si e do mundo, possam agir de forma crítica para mudar uma dada realidade.

Seguindo tais argumentos, a palavra freiriana, que deve ser compreendida como a palavra do diálogo – e por isso mesmo não pode ser confundida com uma matriz mecanicista –, possui duas fortes dimensões, a ação e a reflexão, que precisam ser conjugadas de forma radical para a transformação do mundo. No sentido freiriano de comunicação, chama-se “palavração” uma práxis da libertação, já que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo”, para que “o mundo pronunciado [...] se volte problematizado aos sujeitos pronunciantes a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2011b, p. 108, grifo nosso).

Entretanto, a concepção comunicativa freiriana revela que não existe palavra verdadeira dissociada da práxis: se desprezar a reflexão, a palavra se reduz a ativismo, tão somente ação; se desprezar a ação, aciona tão somente verbalismos (FREIRE, 2011b). Portanto, sem uma das dimensões, ação ou reflexão, a palavra se torna falsa e alienante, e não realizará o seu principal papel, que é conscientizar sujeitos para mudar a

realidade social. Ela contribui, desse modo, para forjar formas inautênticas de existências. Ação e reflexão, como defende rigorosamente Freire, devem ocorrer de modo simultâneo; logo, são inseparáveis.

Quantas existências inautênticas foram fabricadas pelas culturas de dominação ou até existências eliminadas do mundo vivido? A palavração, à luz freiriana, como práxis da libertação, mobiliza e aciona sujeitos criativos e rebeldes, porque aprendem a ser questionadores e a não se conformarem com o que já está determinado. Por isso, o ser humano, para Freire, está em constante construção criativa. Uma aventura humana em evolução coletiva.

Nós pensamos x eu penso sozinho

Segundo Trombeta (2010), em Freire, a alteridade é condição para a constituição do próprio eu. O reconhecimento da alteridade, observa Trombeta, da diferença, passa, necessariamente, para a emergência ético-epistemológica do eu e do outro. E isso se materializa no diálogo com a alteridade, possibilitando o desenvolvimento da identidade. Essa alteridade é refletida pelo filósofo em referência “sempre ao rosto, ao corpo dos oprimidos e das oprimidas/excluídos/excluídas e ao seu clamor por dignidade” (TROMBETA, 2010, p. 50, grifo nosso).

Nessa perspectiva, considerando o ser humano como ser em construção coletiva, Freire entende a intersubjetividade/intercomunicação como fundante no ato do conhecer humano. Para ele, o mundo humano é por excelência um mundo do diálogo, da comunicação, sem o qual o conhecimento não se concretiza: “Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo,

à realidade), o homem [e a mulher] atua[m], pensa[m] e fala[m] sobre esta realidade, que é a mediação entre ele [e ela] e outros homens [e mulheres], que também atua[m], pensa[m], fala[m]” (FREIRE, 1985, p. 44). É por isso que ele enfatiza que a comunicação se manifesta, se materializa, de forma radical na “coparticipação dos sujeitos no ato de pensar” (FREIRE, 1985, p. 45).

Logo, há que se privilegiar, na relação comunicativa freiriana, o *nós pensamos*. O *eu penso sozinho* é deixado de lado. Por que o *nós pensamos* é fundante na comunicação freiriana? Porque a comunicação não é um comunicado. Aliás, está longe disso. Ambos têm naturezas bem distintas no pensamento do educador brasileiro e cabe esclarecer as especificidades de cada um para que possamos avançar na proposta deste artigo.

A comunicação está na esfera relacional, de conhecimento, entre os sujeitos interlocutores e não pode ser interceptada, cortada do mundo humano. Apresenta o método da horizontalidade dialógica e dialética entre as pessoas, pois estas são encaradas como sujeitos do conhecimento, sujeitos da comunicação. Assim, o *nós pensamos* tem primazia nesse processo. A comunicação, nesse sentido, humaniza as pessoas – e estas modificam o mundo – e as torna protagonistas das suas próprias histórias e do mundo.

De acordo com Lima (2011), Freire coloca a comunicação como uma situação social em que os seres humanos constroem conhecimentos de forma coletiva, “transformando e humanizando o mundo, em vez de transmiti-lo, dá-lo ou impô-lo” (p. 64). Diante disso, Lima (2011) observa que “a comunicação é uma interação entre

sujeitos iguais e criativos” (p. 64) que necessita estar assentada no diálogo.

Já a esfera do comunicado é o oposto desse processo e coloca o *eu penso sozinho* no topo da relação. O comunicado está assentado no método da dominação do outro, retirando a sua condição de sujeito, para assim eliminar a sua essência. Ao ter na centralidade tão somente a manipulação para a dominação, os comunicados desumanizam os sujeitos.

Comunicado, no sentido freiriano (1985), é extensão, é técnica de transferência automática de conteúdos cristalizados, uma transferência sistemática, depositária, de algo que foi cuidadosamente pensado por um sujeito para cercar e disparar para o outro; o outro, nessa relação de dominação, é um objeto, um ser paciente.

O processo comunicacional de matriz freiriana exige um *pensar e fazer* complexos de relações entre os seres humanos no e com o mundo que possam penetrar camadas profundas para além da conivente e conveniente superficialidade e dominação. Dessa forma, *pensar e fazer* conjugados, amalgamados, um *nós pensamos*, devem ser vistos como atos comunicativos libertadores por excelência. Essa relação comunicativa exige uma base de signos comum para os sujeitos, pois “só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável” (FREIRE, 1985, p. 46). Trata-se de um exercício comunicacional/educacional que impacta, de modo objetivo e subjetivo, os seres humanos e, por isso mesmo, o mundo vivido.

É muito comum a quebra do contrato comunicativo, da dialogicidade, ação que culmina no desrespeito a um ser

humano – marcado apenas como o Outro – e no desprezo ao *nós pensamos*. Assim, a comunicação é a primeira a ser descartada, prevalecendo a opressão, a dominação, a violência, a destruição de saberes, culturas e vidas, a domesticação e a docilização de seres humanos e o silenciamento de existências.

Nesse caso, o processo comunicativo é danificado na realidade concreta quando somente uma parte assume o poder e a posse da palavra, quando somente um sujeito se pronuncia ao mundo, para, em última instância, desdizer o outro sujeito da relação, anulando-o do mundo vivido. O *eu penso sozinho*, nesse processo, domina a relação.

Trata-se de uma dinâmica discursiva e operativa, portanto, instrumental, de mão única, para fins de controle, dominação e exploração de ampla parcela vulnerável do mundo. A intenção é oprimir, ao grau máximo, os/as chamados/as excluídos/as e miseráveis do sistema mundial por meio de toda e qualquer forma de desumanização.

Diante do exposto, Freire (1985; 2011b) observa que em toda teoria há uma ação. Desse modo, ele menciona a teoria da ação, que tem como base a antialogicidade, e a teoria da ação à luz da dialogicidade. Interpretamos com Freire a primeira como aquela que nega o diálogo e faz da ação apenas algo extensionista, conteudista, instrumental; anula a presença da pessoa como sujeito, uma verdadeira invasão cultural, opressora, pois está assentada na manipulação, na reificação. Compreendemos a segunda, por sua vez, como aquela que se assenta, por excelência, no diálogo e tem na ação a coparticipação, a exigência do *nós pensamos*, porque implica problematizar a efetiva inserção de mulheres e homens

na realidade como sujeitos em construção crítica e criativa. Neste caso, a natureza dela é de transformação, de humanização. Freire (1985), assim, anuncia o *ser dialógico* como aquele que vivencia o diálogo:

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si” (p. 28).

Como podemos observar, a relação dialogal de Freire não anula nenhum ser humano. Pelo contrário, “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 1992, p. 118).

Para avançarmos cada vez mais neste debate, passamos a refletir a respeito do projeto de desumanização que produz o ser minimizado, o não cidadão, e que atua por meio da antidialogicidade.

O ser menos, a desumanização e o roubo da comunicação

A desumanização faz parte de um projeto da cultura dominante que tem na raiz a subtração de existências. Quando se subtraem existências, rouba-se a potencialidade comunicativa dos seres humanos. Nas palavras freirianas, rouba-se o

direito à palavra como condição de ser e estar com e no mundo vivido. Trata-se de uma grande violação de direitos humanos. É por isso que, na relação entre dominador e dominado, “o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (FREIRE, 2011b, p. 170).

A técnica de desumanização é muito útil nas culturas de dominação, pois é acimentada na diminuição do sujeito, a ponto de ele/ela, muitas vezes, nem perceber que querem fazer dele/dela um objeto, uma coisa, ele/ela não questiona, de nada duvida, tampouco reivindica algo. Por essa matriz, não existe direito para essa pessoa, já que “não é humana”, não é cidadão/cidadã. As artimanhas da dominação com fim de exploração e minimização dos sujeitos são ora sutis, quase imperceptíveis, ora diretas, objetivas.

A desumanização, ao negar o diálogo, não problematiza as relações humanas com e no mundo, o estar com outros seres humanos, mas possui uma lógica autoritária, uma técnica antidialógica. Importante observar que a desumanização, que é estrutural, materializa-se, ainda que de modo distinto, tanto no opressor/ra quanto no oprimido/da, alerta Freire (2011b), que destaca, nesse processo, a distorção do *Ser Mais*: “É distorção possível na história, mas não é vocação histórica” (p. 40).

Freire, com isso, faz outro alerta para o fato de que a desumanização precisa ser compreendida não como um destino dado na história, mas como um “resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores/ras, e esta o Ser Menos”

(FREIRE, 2011b, p. 41). É uma das características fundantes do *Ser Menos* é a produção de seu silenciamento.

A cultura do silêncio, a cultura da dominação

É sob as estacas profundas da dominação que se firmou e afirmou, na história latino-americana, uma espécie de sufocamento de vozes subalternizadas, patrocinadas por uma razão capitalista, colonialista, racista, heteropatriarcal. Tal prática é legitimada por uma educação positivista na sociedade, pela família, igreja, pelas academias, escolas, pelos quartéis, e está aliada a uma comunicação midiática, tecnicista, voltada para o mercado, bem como a outras instâncias e organismos sociais do Estado e da sociedade. Essa hegemonia atua para o “desenvolvimento” da chamada modernidade, para a “ordem e o progresso” social e econômico, ou seja, para manter o privilégio e as riquezas geradas pela ampla maioria dos oprimidos e das oprimidas em prol de pouquíssimas mãos.

Esse é o contexto fértil da chamada cultura do silêncio que Freire tanto denuncia. Calar as classes populares e torná-las assim invisíveis faz parte da própria estrutura hegemônica com a finalidade de forjar a consciência hospedeira opressora na consciência do sujeito oprimido (FREIRE, 2011b), para reproduzir as dinâmicas desumanizantes da exploração humana. O silêncio dos oprimidos e das oprimidas, como uma das marcas da cultura da dominação, revela um perigosíssimo processo de alienação de humanidades, de verdadeiros roubos de existência em vida para fins de conquista, manipulação, exploração, como já foi dito anteriormente.

É por isso que o silêncio das classes e dos grupos mais explorados e desamparados, como observa Freire, não pode ser compreendido sem o contexto e a relação estabelecida na dinâmica da ordem estrutural, histórica, cultural, social, de matriz colonial, motivo pelo qual o educador elabora algumas hipóteses com base no diálogo que estabeleceu com a classe camponesa do Nordeste brasileiro, nos anos 1960, e com várias experiências vividas, tempos depois, com pessoas em situação de opressão em outros países da América Latina, África etc.

Essas hipóteses foram sintetizadas em quatro eixos e têm a força de serem atuais no século XXI, principalmente quando se coloca o contexto brasileiro, de base capitalista/colonialista/racista, heteropatriarcal. São eles: 1. experiência existencial dos camponeses e das camponesas ocorre na prática do antidiálogo; 2. o latifúndio é uma estrutura vertical, fechada, antidialógica e de base colonial; 3. o latifúndio apresenta obstáculos à mobilidade social, impondo hierarquias sociais para as pessoas dos estratos mais “baixos”, tidas como inferiores; e 4. os latifundiários estendem a posse da terra também para os homens e as mulheres (FREIRE, 1985, p. 31). Logo, o problema do silenciamento não está nos/nas oprimidos/oprimidas, denuncia Freire (1985), mas “na estrutura social, enquanto fechada e opressora” (p. 32), em outras palavras, nos condicionamentos socioculturais.

Ora, o que está em jogo é a vida dos oprimidos e das oprimidas; esta sim tem valor de exploração ao grau máximo, e não a existência como possibilidade crítica e criativa de estar no e com o mundo, como sujeitos de direitos, que constroem a própria história

em coletividade. Observemos, assim, como Freire faz distinção entre vida e existência humana: “O ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo. O sujeito existente reflete sobre a sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo” (FREIRE, 1985, p. 66).

Tomar as rédeas da própria existência é o desafio que Freire imputa a todos e todas, mas principalmente aos/às oprimidos/oprimidas. Precisamos reivindicar a vida e também a própria existência, a própria história, na perspectiva da consciência crítica, transformadora, pois a existência humana, nas palavras de Freire (2011b), “não pode ser muda, silenciosa” (p. 108). É com base nesse argumento que iremos adentrar no debate da restauração do direito à palavra dos oprimidos e das oprimidas.

Ser mais: humanização como restauração do direito à palavra

Uma das primeiras tarefas dos oprimidos e das oprimidas, para que haja a quebra dessa cadeia de dominação/exploração, é a restauração humana do direito à palavra como um imperativo fundamental da constituição da sua existência. Por esse motivo, Freire defende uma educação para a libertação por meio da comunicação dialógica entre sujeitos, e não a da extensão mecanicista enquanto comunicado: “Não será com o antidiálogo que romperemos o silêncio dos camponeses [e camponesas], mas sim com o diálogo em que se problematize seu próprio silêncio e suas causas” (FREIRE, 1985, p. 32).

Assim, a problematização da realidade e suas causas é uma das vigas mestras do diálogo freiriano, que pode ocorrer por

meio do conhecimento científico e técnico, no âmbito formal, ou que pode se desenvolver por meio de todo e qualquer conhecimento baseado na experiência, no âmbito informal, pois a finalidade é compreender a realidade para transformá-la (FREIRE, 1985). Em outras palavras, “o diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado” (FREIRE, 1985, p. 35), inclusive o mutismo de certos oprimidos e oprimidas pode e deve ser questionado.

Em vista de tais argumentações, o *Ser Mais* freiriano é o sujeito humanizado, cheio de potencialidades, solidário na luta para a transformação das injustiças e desigualdades sociais, econômicas, políticas etc. É sujeito ativo do ato do conhecer humano, é sujeito que luta, em coletividade, pelo direito à palavra como potência criativa e crítica, características que desprezam a “falsa generosidade” (FREIRE, 2011a).

Diante de tal pressuposto, homens e mulheres, para Freire (1985), são sujeitos da “práxis, da ação e da reflexão” (p. 17). Trata-se de uma negação do *Ser Menos*, aquele ser transformado forçosamente em uma coisa. Assim sendo, Freire argumenta: “É como homens [e mulheres] que os oprimidos [e oprimidas] têm de lutar e não como ‘coisa’. [...] Não podem comparecer à luta como quase ‘coisa’ para depois serem homens [e mulheres]. É radical esta exigência” (FREIRE, 2011b, p. 76). Uma exigência que passa pela potência da palavra, pois, para ele, os/as oprimidos/as necessitam acionar a palavra, que é um “trabalho de ação-reflexão” (FREIRE, 2011b, p. 108), já que calados/as não se constituirão como seres histórico-sociais.

A luta pela humanização é uma luta legítima, portanto, autêntica dos oprimidos e das oprimidas para conquistarem direitos em todas as dimensões, uma vez que ela corresponde a um combate ontológico do *Ser Mais* contra o *Ser Menos*, diria Freire. Somente assim os sujeitos e o mundo vivido ganham significados, ou, melhor dizendo, novo significado. Podemos observar, no decurso da história e, cada vez mais, nos tempos atuais, as formações revigorantes e insurgentes de coletivos, de movimentos sociais e populares, que se encontram, de alguma maneira, em situação de opressão e que, por isso, organizam-se para somar, de forma solidária e comunitária, nas lutas anticapitalistas, antirracistas, anti-heteropatriarcais, anticapacitistas etc.: “Mexeu com uma, mexeu com todas”, anunciam as feministas; “Nada sobre nós sem nós”, avisa o Movimento das Pessoas com Deficiência; “Parem de nos matar, vidas negras importam”, expressam os Movimentos de Negras e de Negros; “Território, nosso corpo, nosso espírito”, reivindicam as mulheres indígenas; “Nenhum direito da comunidade LGBTQIA+ a menos”, expressa a comunidade LGBTQIA+; “Salvem a Amazônia”, gritam não só os movimentos ambientalistas internacionais, nacionais, regionais e locais; “Nós não somos apenas números! Vidas indígenas importam, precisamos conhecer as histórias dos que estamos perdendo. É preciso humanizar esses dados!”, destacam os povos indígenas, dentre outras vozes espalhadas pelo mundo que se negam a ficar silenciadas.

Certamente que esse quadro de denúncias de mortes, de racismo estrutural, de discriminações de toda ordem, mas também de anúncios potentes de

reconstrução de existências roubadas, não assentadas na lógica mercadológica e do consumo, com novas possibilidades criativas e alternativas de estar com o e no mundo, abre fissuras importantes na hegemonia do sistema neo/capitalista e nos seus sustentáculos de dominação.

As lutas de cada movimento, coletivo, associação, comunidade são as mais diversas, com problemáticas que atravessam entre si e passam a ser base comum das campanhas e dos protestos, como a denúncia da política de morte implementada contra as mulheres negras, as mulheres, os negros, os povos originários, a comunidade LGBTQIA+ etc., o que serve de fundamento para destacarmos que o direito à palavra deles e delas está na ordem do dia, é um imperativo das lutas sociais, pois há uma exigência existencial de serem protagonistas das próprias histórias, pois, na centralidade de suas palavras, ecoa a ideia de que todas as vidas importam.

Por muitos anos, rotularam esses grupos como seres humanos sem voz e estabeleceram que a causa do mutismo de seus membros estava exclusivamente atrelada à própria existência; eles e elas eram os únicos culpados por não saberem se expressar, se comunicar no mundo. No entanto, como alertou Paulo Freire, a causa desse silenciamento não estava/está nos oprimidos e nas oprimidas, mas na ordem do sistema mundial que a tudo – e a todos e todas – quer controlar.

A luta emancipatória dos/as oprimidos/as não é nada fácil, é muito árdua, pois todos os mecanismos da cultura do silêncio estão fincados estruturalmente na sociedade para emudecer os grupos sociais mais desfavorecidos do tecido social, retirando-os

da história. Desse modo, muitos grupos subalternizados que citamos neste trabalho já entenderam que o direito à palavra é fundamental, é um imperativo ético-político, no enfrentamento a todas as formas de opressão, assim como a luta de base coletiva, organizada para avançarem nas conquistas necessárias de cidadania. Trata-se, destaca Freire (2011b), de uma luta coletiva para a libertação de si e dos opressores/ras, para a recomposição da humanidade de ambos.

É por tal motivo que Freire, ao destacar a força e o potencial da palavra como pura práxis, *ação e reflexão* – e nesse âmbito transforma a realidade, colocando-a como direito de todos e todas –, observa também, de forma crítica, que “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho/a, ou dizê-las para os outros seres humanos, num ato de prescrição com o qual rouba a palavra dos demais” (FREIRE, 2011b, p. 109). Daí a exigência do *nós pensamos*, jamais o *eu penso sozinho*.

Negar a palavra tem relação direta com o fato de negar o direito dos oprimidos e das oprimidas de se expressarem ao mundo (FREIRE, 1985). Toda essa dinâmica freiriana exige uma refundação não só no âmbito da comunicação como também no da educação e da cultura, no sentido de expulsar as concepções castradoras da dominação, que limitam e alienam as potencialidades dos sujeitos.

Sem a expulsão dessa cadeia de opressão, o diálogo e a emancipação não se realizam. Assim, Freire (2011b) não acredita no diálogo entre aqueles que “negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham no direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (p. 109). Para que essa desumanização não se mantenha, é necessário que “os que assim se

encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 2011b, p. 109).

Cabe observarmos, com Freire, que os oprimidos e as oprimidas sabem, na própria pele, na labuta do dia a dia, o que significa uma ordem injusta e opressora, é por isso que somente eles e elas, no coletivo, podem lutar pela liberdade, “libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela” (FREIRE, 2011b, p. 43).

Com base nos aportes freirianos, compreendemos a comunicação como aquela que possibilita aos seres humanos estarem em relação com o mundo e com os outros seres humanos. Ela é um direito humano fundamental – o direito à palavra –, do qual não podemos abrir mão em nenhum momento. Nesse sentido, a comunicação é um imperativo ético-político que exige dos sujeitos uma luta emancipatória constante, cotidiana, para manterem esse direito sempre ativo contra toda e qualquer forma de silenciamento da voz, de aprisionamentos de potencialidades dos sujeitos, de ocultamento de existências, de eliminação de histórias, de culturas, de saberes, de seres.

Paulo Freire e a atualidade de seu pensamento contra os silenciamentos e as invisibilidades sociais

Nós, indígenas, continuamos invisibilizadas. Já foram muitas as epidemias

virais que exterminaram povos e culturas. Sabemos bem a dor de passar por isso (Diante...).

O pensamento de Paulo Freire é tomado por nós como atual e comunicativo, pois, ao mesmo tempo que provoca e inquieta, faz refletir sobre a realidade global e, no nosso caso, a brasileira, e com ela, todas as formas de dominação e de opressão que se mantêm contra um número elevado de seres humanos. Procuramos pensar, neste trabalho, com o educador, a respeito dos povos indígenas, buscando debater o desconhecimento do passado e presente desses povos e a luta deles/delas pelo direito à palavra. Como bem diz a antropóloga Manuela Cunha (2012), se antes sabíamos pouco da história indígena, “hoje está mais clara, pelo menos, a extensão do que não se sabe” (p. 11).

A pesquisadora lembra que vários povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência da ação predadora da ganância e da ambição, praticada num processo complexo entre homens e micro-organismos, com a invisibilidade do morticínio que reduziu uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos pouco mais de 800 mil indígenas que hoje habitam o Brasil (CUNHA, 2012).

Na atualidade, segundo dados do censo brasileiro de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵, a população indígena brasileira é estimada em 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e

315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras. Essa população está distribuída em 305 povos indígenas, falantes de 274 línguas. A presença masculina nas terras indígenas chega a 51,6%; enquanto a feminina – 51,3% – predomina fora delas. Outro importante aspecto identificado pela Fundação Nacional do Índio (Funai) dá conta que, hoje, existem no Brasil cerca de 114 registros da presença de povos indígenas isolados em toda a Amazônia Legal⁶.

O apagamento e essa invisibilização intencional desses povos, no Brasil e na Amazônia, foram/são partes do projeto da colonização, que, “valendo-se da guerra, da escravidão, da ideologia religiosa e das doenças, provocou na Amazônia uma das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade, além de um etnocídio sem precedentes” (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p. 239). O que espanta ou indigna é o fato de que, ainda hoje, constata-se ações de sufocamento desses povos contra sua história e sua existência.

Nessa perspectiva, observamos, com a pandemia global da covid-19, uma nova ameaça de genocídio contra os povos indígenas, mas, ao mesmo tempo, uma grande mobilização dos povos e das entidades representativas, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) e suas organizações de base, buscando evitar uma nova tragédia humanitária, em virtude do descaso do

5 Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

6 A Amazônia Legal é uma área que comporta nove estados brasileiros pertencentes à Bacia Amazônica e a área de ocorrência das vegetações amazônicas. Esse território foi denominado com base em análises estruturais e conjunturais, reunindo regiões de idênticos problemas econômicos, políticos e sociais, com o intuito de planejamento do desenvolvimento social e econômico da região amazônica.

governo Bolsonaro e da situação de vulnerabilidade vivida pelos indígenas. Até o fechamento deste artigo, foram contabilizados pela Apib 62.238 contaminados, 1.240 indígenas mortos e 162 povos afetados pela covid-19⁷. Essas mortes são consequência da negligência do poder público e o desrespeito à vida dos povos indígenas, pois, de acordo com a Apib,

Muito mais do que números, foram nossos pajés, nossas rezadeiras e rezadores, parteiras, anciões e anciãs, cacicas e caciques que partiram. Perdemos os nossos velhos que guardavam as lembranças da memória de nossa ancestralidade, guardiões do conhecimento, dos cantos, das rezas, da nossa espiritualidade. Lideranças que dedicaram suas vidas à luta pela defesa do território, da integridade e da existência física e cultural de seus povos. Sofremos em nosso luto por essa tragédia que atinge não somente nós, indígenas, mas toda a humanidade (APIB, 2020, p. 5).

Além do alastramento do vírus, violências diversas eclodiram contra os territórios indígenas, considerando o estado de afastamento social vivido na sociedade. “Os criminosos que invadem nossas terras não fizeram quarentena e, muito menos, home office” (CIMI, 2020, p. 5) e continuaram saqueando os territórios e a existência indígenas.

Para se ter uma ideia do agravamento de violências contra os indígenas no Brasil, o *Relatório violência contra os povos indígenas do Brasil – dados de 2019*, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2020) aponta

o aumento da categorização de 16 para 19 tipos de violências praticadas contra esses povos. Em específico, a ocorrência de conflitos territoriais passou de 11 para 35 casos em 2019; ameaça de morte, de oito para 33; ameaças várias, de 14 para 34 casos; quase triplicou o número de registros de lesões corporais dolosas: de cinco para 13; e mortes por desassistência, de um total de 11, em 2018, para 31 casos, em 2019. O relatório contabiliza ainda outras violações praticadas contra os indígenas em 2019: abuso de poder (13), ameaça de morte (33), ameaças várias (34), assassinato (113), homicídio culposo (20), lesão corporal dolosa (13), racismo e discriminação étnico-cultural (16), tentativa de assassinato (25) e violência sexual (10), totalizando o registro de 277 casos de violência praticadas contra a pessoa indígena (CIMI, 2020).

Essas violências vêm sendo, por um lado, denunciadas sistematicamente, ação que denota o uso de forma vigorosa do direito à palavra pelas entidades representativas dos povos indígenas, que se dirigem aos organismos nacionais, internacionais e à sociedade civil para lutar contra o descaso do governo brasileiro com os indígenas, inclusive apontando a omissão e o desmonte da frágil estrutura de proteção dos povos. Consta-se que esse descaso vai de encontro à efetivação dos direitos coletivos e diferenciados, reconhecidos na “Constituição de 1988, na Convenção 169 da OIT, nas declarações dos direitos dos povos indígenas da ONU e da OEA e na jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos” (CIMI, 2020, p. 12).

Por outro lado – e anunciando novos tempos – os indígenas vêm lutando, historicamente, pela libertação de um contexto colonial que marcou/marca seus corpos e

7 Disponível em: <https://apiboficial.org/emergenciaindigena/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

suas identidades, esses sujeitos, na perspectiva freiriana, têm pensado a existência e a necessidade de resistência para a transformação de uma ordem injusta e opressora, com esperança, ou seja, sem a passividade da espera: “Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” e, nesse sentido, na mudança da postura rebelde em postura revolucionária (FREIRE, 1996, p. 87).

Se a mídia tradicional optou por falar de um indígena genérico e homogêneo, ignorando a cultura e as particularidades das diversas etnias, aos moldes dos viajantes europeus do século XVI, ou por um discurso simplista, reducionista, com um “[...] número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 1987, p. 135), os povos indígenas estão quebrando essa narrativa, usando o poder da palavra, exercendo esse direito fundamental, seja em redes digitais, com canais próprios, seja em manifestações individuais e coletivas nas ruas, ressignificando suas mobilizações e suas lutas com a realização de movimentos que chamam a atenção da comunidade local, nacional e internacional⁸.

8 Dentre as ações realizadas de forma virtual, podemos destacar, em 2020: o 16º Acampamento Terra Livre, que alcançou mais de 1,5 milhões de pessoas; a Assembleia Nacional da Resistência Indígena, que reuniu centenas de lideranças de todo o país e rearticulou suas estratégias de luta; a série online *Maracá*, que mobilizou um conjunto de ativistas, indígenas e não indígenas, políticos, cientistas, dentre outros, para a produção do Plano Emergência Indígena; a Marcha das Mulheres Indígenas on-line e a Cura da Terra; Encontro global de mulheres indígenas, dentre outros eventos (APIB, 2021).

Desse modo, os povos indígenas e suas entidades sentiram a necessidade também da produção de conteúdos midiáticos para a sociedade, com a finalidade de visibilizar e socializar suas lutas e demandas.

Com um governo que a todo momento pratica a desinformação com mentiras, foi importante a nossa participação na assistência/assessoria aos povos indígenas na temática da comunicação. Atuamos na produção e divulgação de conteúdos por meios de veículos de comunicação próprios e de parceiros, bem como, prestamos assessoria de imprensa para outros veículos de comunicação.

As inúmeras iniciativas que possibilitaram à sociedade civil e às autoridades públicas terem acesso a conteúdos informativos e formativos sobre a realidade da luta dos povos indígenas foram fundamentais para o devido apoio às demandas dos povos indígenas. Além da realização da “Semana dos Povos Indígenas”, em 2019, que contou com produção de folders e cartazes, o Cimi elaborou e publicou a sua posição política institucional em defesa dos direitos e interesses dos povos indígenas em quatro textos analíticos e seis notas públicas (CIMI, 2020, p. 13).

Ao tentar contar a inserção indígena na história brasileira, Manuela Cunha (2012) observa que “por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo que os indígenas foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhe eram externas e que os destruíram” (p. 22). Esse discurso tinha um fundamento moral e teórico de que “a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro”. Logo, “a periferia do capital era

também o lixo da história”. Assim, houve uma batalha pela eliminação física, étnica e histórica dos indígenas como sujeitos históricos (CUNHA, 2012, p. 22).

Nessa construção, retomamos as reflexões de Michel Foucault (1996) quando destaca que a produção do discurso na sociedade é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório [...]” (p. 8-9).

Mas, colocamos em cena, no modus freiriano, o sentido da comunicação como ação e reflexão, uma vez que o conhecimento se constitui nas relações sujeito-mundo, “relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1992, p. 36). Por isso, o direito à palavra tem se tornado um imperativo ético-político desses povos nas suas resistências e existências em luta para adiar “o fim do mundo” (KRENAK, 2019).

O contexto do pensamento freiriano e as vozes silenciadas

Em pleno período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), lançar duas obras com títulos perturbadores e questionadores como *Pedagogia do oprimido* (1968) e *Extensão ou comunicação?* (1969) representou um importante ato político do filósofo Paulo Freire contra todas as cadeias de opressão que se estabelecem no mundo, social, histórico, cultural, mas fundamentalmente em seu próprio país.

O tema do silenciamento da voz, do assalto ao direito à palavra do mundo das pessoas oprimidas, da desumanização e da

humanização, é trabalhado de forma central e com densidade em cada página dos dois livros. Tanto *Pedagogia do oprimido* quanto *Extensão ou comunicação?* se constituem como trabalhos de ação e reflexão do educador brasileiro, lançados durante sua estada em Santiago, no Chile, país que o acolheu no exílio, já que seu direito à palavra, no seu próprio país, foi cerceado, como foi cerceado todo o seu trabalho educacional e comunicativo, ambos revolucionários. No país irmão, Paulo Freire atuou, dentre outros órgãos, no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (Icira).

A potente escritura da *Pedagogia do oprimido* faz a denúncia do roubo da palavra dos oprimidos e das oprimidas, atravessando toda a obra, mas também elabora o anúncio de que é possível sim restaurar a humanidade roubada deles e delas. A obra, pelo impacto no continente latino-americano e em várias partes do mundo onde foi lançada, sofreu ferrenha censura dos ditadores brasileiros e, por isso, somente depois de seis anos de publicada, foi lançada no Brasil, em 1974.

Nessas duas produções, Freire tem a primazia de colocar no centro do debate, como sujeitos, os/as esfarrapados/as do mundo, os oprimidos e as oprimidas, suas relações histórico-sociais, visibilizando suas dores, suas causas, suas palavras censuradas, as desumanidades provocadas pelas experiências de dominação/colonização/racismo e possibilidades infinitas de humanidade.

Paulo Freire também denuncia – como educador comprometido com a igualdade, a justiça social e cognitiva e a defesa de epistemologias assentadas nas culturas da classe trabalhadora e grupos populares do campo ou da cidade, nos oprimidos e nas oprimidas – a concepção

bancária de educação numa crítica ferrenha aos/às professores/as que acham que tudo sabem e pensam que o alunado é apenas um depósito para a introjeção de conteúdos prontos. Escolas, universidades e metodologias desse tipo são ferramentas do sistema de opressão, mas podemos ampliar essa relação de dominação e manipulação para outras esferas do social.

Se, por um lado, Paulo Freire denuncia a concepção de educação castradora, por outro, anuncia a educação em que sempre acreditou, aquela que problematiza o mundo vivido e liberta os sujeitos das opressões. Freire não teorizou no vazio, pensou, praticou e provou, não só nas obras citadas, no convívio com os camponeses e as camponesas do Brasil, do Chile, de países africanos, mas também em suas palestras e entrevistas conferidas/concedidas pelos quatro cantos do mundo. Segundo ele, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011b, p. 95).

Especificamente sobre a obra lançada pelo Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agrária, do Chile, *Extensão ou comunicação?*, publicada no ano seguinte ao do AI-5, Paulo Freire coloca, como fulcro da discussão, mais uma vez, a questão da comunicação. Dessa vez, elege como locus de compreensão o ambiente agrário, de base latifundista, colonial, vertical, opressora, problematizando a relação que é estabelecida entre o profissional agrônomo e os camponeses e as camponesas, a partir de uma questão geradora: extensão ou comunicação? Essa pergunta, simples, mas carregada de complexidade, de profundidade, dá não só o título à obra, mas é seu fio condutor.

Interessante observar que a comunicação em Freire ganha uma centralidade exatamente no momento em que o professor pernambucano está exilado em Santiago por conta das suas ideias educacionais, pedagogias e comunicação revolucionárias. Nos regimes ditatoriais, totalitários, a comunicação é uma das primeiras a serem atacadas, silenciadas. Quem não é favorável ao regime deve se manter calado, silenciado, sob pena de perder a vida ou ser expulso do país. Incentivar as classes, grupos oprimidos, a ter direito à voz era algo subversivo, perturbador para o regime que se instaurou no Brasil.

Na obra, Freire encontrou uma forma sábia de levar o debate da comunicação libertadora e questionar a educação extensionista naquele momento terrível que o nosso país vivia, uma educação extensionista, aliás, que foi levada para as salas de aula e que fazia do alunado verdadeiro depósito de conteúdo, sem a possibilidade de provocar questionamentos. Ainda temos muito dessa educação nos tempos atuais. É bem verdade que o contexto da ditadura civil-militar brasileira não aparece na obra citada, mas existem outras formas de falar de ditaduras sem precisar citá-las diretamente, existem outras formas de chamar a atenção para que se contribua na luta contra as opressões de toda ordem.

Freire (1985), ao apresentar e analisar a principal distinção entre extensão e comunicação, dois importantes termos da obra, contribui, mesmo naquele contexto adverso brasileiro, para a compreensão de que a comunicação é aquela que aciona, em relação, sujeitos ativos e participativos no ato do conhecer humano, em busca da humanização do Ser. A humanização só pode

existir em coparticipação. Isto era tudo o que os generais do período não queriam: sujeitos em busca de sua emancipação de forma coletiva.

Já o termo extensão, de acordo com Freire (1985), é o oposto disso, é o ato tecnicista do engenheiro agrônomo, que pode ser ampliado para as outras áreas. Um método instrumental de estender/depositar conhecimento, que parte de uma pessoa que se acha superior a outra, que julga mais importante, autorizado e elevado seu conhecimento e que, por isso mesmo, é o mais legitimado na sociedade, portanto, essa é uma prática autoritária de conhecimento, de se estabelecer relações de mandonismo para anular os seres humanos. No conceito de comunicação defendido por Freire não cabe esse tipo de construção unilateral, uma vez que há o “que fazer verdadeiramente educativo” para a libertação.

Considerações finais

Neste trabalho não investimos em uma leitura resenhada, tampouco descritiva ou comparativa, das obras *Pedagogia do oprimido* e *Extensão ou comunicação?*, de Paulo Freire, mas apostamos fundamentalmente na força da potência criativa que temos de dialogar com essas obras na tentativa de construir, com Freire, novas chaves de leituras para as questões contemporâneas.

A luta cotidiana dos oprimidos e das oprimidas para restaurar a sua palavra como direito tem sido constante. Mas, entre recuos e avanços na história, há muita

resistência e novas formas coletivas de lutar em defesa de um mundo possível, mais justo e que respeite a pluralidade e as diferenças. Logo, o direito à palavra, como condição da existência humana, é fundamental nas lutas anticapitalistas, antirracistas, anti-capacitistas e anti-heteropatriarcais, para que os sujeitos possam escrever as próprias histórias, trilhar os próprios caminhos, participar ativamente do mundo, assumindo o protagonismo que lhes cabe.

Por exemplo, as matrizes da argumentação entre reflexão e ação freiriana, por meio do direito à palavra, aproximam-nos da luta dos povos indígenas no Brasil, na resistência histórica contra a dominação e opressão dos colonizadores, no combate cotidiano pela garantia do direito de existir, com narrativas próprias, principalmente pelos direitos históricos a seus territórios e de serem reconhecidos como povos. Nesse caminho, citamos a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), que vem se constituindo nos últimos anos como uma grande rede de referência nacional do Movimento Indígena no Brasil. Assim, a ação e a reflexão dos indígenas tem sido a luta pelas suas próprias formas de vida, pelo direito à palavra, às línguas, com suas identidades, religiões e cosmovisões coletivas, pelas suas existências.

Destacamos, assim, o relatório produzido pela Indigenous Peoples Rights International (IPRI, 2021)⁹, que diagnosticou o aumento da perseguição e criminalização de lideranças indígenas no Brasil,

⁹ O Ipri é uma iniciativa liderada por indígenas, fundada em 2019. O relatório *Uma anatomia das práticas de silenciamento indígena*, foi produzido em abril de 2021, em parceria com a Apib.

principalmente pelo poder estatal, com a finalidade de silenciar a luta dos povos. Segundo esse relatório (IPRI, 2021), entre as práticas identificadas estão: prisão, condução coercitiva, invasão domiciliar, perseguição física e política, ameaças por meio de redes sociais, exposição de familiares, assédio policial e judicial, perseguição por líderes políticos locais etc.:

[...] há menos de quarenta anos os indígenas não podiam sair das suas aldeias, da sua casa, sem pedir autorização do órgão indigenista oficial do Estado Brasileiro, a Fundação Nacional do Índio (Funai). Ser indígena era, por lei, proibido de ir e vir, castigados por falarmos suas línguas maternas, obrigados a trabalhos forçados. Aquele que teimasse e falasse sua própria língua, quando não morto, tinha sua língua cortada (IPRI, 2021, p. 13).

Mesmo que a Constituição de 1988 tenha garantido os direitos dos povos indígenas, ainda hoje estes têm de lutar cotidianamente contra aqueles que ainda os excluem das políticas públicas e pensam esses sujeitos de modo subalternizado/inferiorizado ou de um senso comum de que os indígenas gozam de privilégios e não de direitos.

Logo, nossas argumentações vão ao encontro dos debates empreendidos nos dois potentes livros, mesmo passados mais de 50 anos de existência, lançados pelo educador, filósofo e comunicador popular, no exílio, em Santiago, no Chile. As duas obras exigem novas compreensões por colocar na centralidade o direito à palavra dos oprimidos e das oprimidas como componente fundamental da existência humana e o convite radical para todos e todas que queiram se

somar à causa, colocando de lado a chamada “falsa generosidade” (FREIRE, 2011b).

Ao realizarmos o exercício de pensar um mundo possível para todos e todas, retornamos a Paulo Freire, trilhando com ele outras epistemologias populares latino-americanas, para além da cartilha do pensamento da modernidade Ocidental. Assim, não foi por acaso que seu trabalho teve um impacto poderoso em toda a América Latina, na África etc., desde os anos 1960, e também não é por acaso que esse impacto perdura até o momento atual.

Se, no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), seu pensamento era tido como subversivo e inimigo do Brasil (por isso foi censurado e exilado), no século XXI, volta a assombrar as estruturas da extrema-direita, de base pentecostal, latifundiária e militarizada, que está no comando do país. Se comunicar é existir, faz sentido o projeto de desumanização da hegemonia, de querer eliminar a existência dos oprimidos e das oprimidas; em contrapartida, se comunicar é existir, faz sentido também a rebeldia delas e deles, a inquietude para recuperar, para ontem, o direito à palavra para a transformação da ordem injusta, racista, colonial, homofóbica, heteropatriarcal, capacitista etc. que ganhou força e muitos defensores em nosso país. O direito à palavra ontem, hoje e amanhã!

Por isso, Paulo Freire continua sendo cada vez mais necessário. E na atual gestão federal brasileira, assentada na extrema-direita, e no atual contexto de pandemia global da covid-19, que afeta de modo distinto as pessoas, mas principalmente os oprimidos e as oprimidas, precisamos reaprender com

Freire a mobilizar ações e pessoas e a lutar pela esperança, uma necessidade ontológica, que pulsa do verbo esperar, jamais do verbo esperar; esperança que só faz sentido com os outros seres humanos, em coletividade, na luta (FREIRE, 2011a).

A propósito, este artigo foi escrito com a esperança freiriana. O intuito é de somar às vozes que participam do âmbito das celebrações do centenário de vida de Paulo Freire, que muito contribuiu com o nosso país e com o mundo e defendeu uma cidadania sem distinção de gênero, raça ou classe. ■

[CÉLIA REGINA TRINDADE CHAGAS AMORIM]

Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia e da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com bolsa CNPq. Tem pós-doutorado pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coordenadora do projeto *Cidadania Comunicativa: lutas por direitos nas periferias da Amazônia* e do Grupo de Pesquisa Mídias Alternativas na Amazônia (UFPA).
E-mail: celiamorim@ufpa.br

[ALDA CRISTINA SILVA DA COSTA]

Docente do Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia e da Faculdade de Comunicação da UFPA. Doutora em Ciências Sociais pela UFPA. Tem pós-doutorado em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (Unama). Coordenadora do projeto *Mídia e violência: sentidos e significados na Amazônia* (UFPA/CNPq); e do grupo de pesquisa *Narrativas Contemporâneas na Amazônia* (Narramazônia).
E-mail: aldacosta@ufpa.br

Referências

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Dossiê internacional de denúncias dos povos indígenas do Brasil 2021**. Brasília, DF: Apib, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3NQs0TN>. Acesso em: 4 abr. 2022.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Nossa luta é pela vida: covid-19 e povos indígenas - o enfrentamento das violências durante a pandemia**. Brasília, DF: Apib, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3NFXFY2>. Acesso em: 4 abr. 2022.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 9-12.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil - Dados de 2019**. [S. l.]: Cimi, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3tVJRAR>. Acesso em: 1 abr. 2022.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DIANTE da disseminação do Covid-19 mulheres indígenas cobram atenção das autoridades. [S. l.: s. l.], 2020. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Mídia NINJA. Disponível em: <https://bit.ly/3J54tet>. Acesso em: 4 abr. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 237-255, 2005.

INDIGENOUS PEOPLES RIGHTS INTERNATIONAL. **Uma anatomia das práticas de silenciamento indígena**. Bagoio City: Ipri; [S. l.], 2021. Disponível em: <https://bit.ly/35BCwgE>. Acesso em: 1 abr. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Venício Artur de. Atualidade do conceito de comunicação em Paulo Freire. In: LIMA, Venício Artur de. **Mídia**: teoria e política. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 55-70.

PERUZZO, Cicília. Ideias de Paulo Freire aplicadas à comunicação popular e comunitária. **Famecos**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, ID24207, 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre a ciência**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 2015.

TROMBETA, Sérgio. Alteridade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 50-51.

ESTAR NO E
COM O MUNDO:
CONTRIBUIÇÕES
DE FREIRE PARA
UM JORNALISMO
TRANSFORMADOR

[ARTIGO]

Criselli Maria Montipó

Universidade Federal do Paraná

Jorge Kanehide Ijuim

Universidade Federal de Santa Catarina

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

Se o jornalismo está comprometido com a transformação da sociedade, tal responsabilidade fica ainda mais evidente diante das múltiplas crises vividas em nosso país – sanitária, social, política e ambiental –, que acentuam a exclusão de grande parte da população. Nesse contexto, indagamos: o jornalismo tem a potência para evidenciar as desigualdades cada vez mais agravadas e contribuir para a transformação social? Que jornalismo(s) pode(m) desempenhar esta aspiração? Neste ensaio, apoiado no pensamento de Paulo Freire e nas teorias do jornalismo, apresentamos reflexões em torno das noções de práxis jornalística, jornalistas como sujeitos conscientes e o compromisso profissional com a sociedade. Assim, argumentamos que o jornalismo aqui pretendido pode ser desempenhado por profissionais que não apenas estão *no mundo*, mas *com o mundo*.

Palavras-chave: Jornalismo e sociedade. Paulo Freire. Práxis jornalística. Responsabilidade social. Desigualdade.

If journalism is committed to transforming society, this responsibility is even more evident given the multiple crises experienced in our country – health, social, political, and environmental – which accentuates the exclusion of a large part of the population. In this context, we ask: does journalism have the power to highlight the increasingly aggravated inequalities and contribute to social transformation? Which journalism(s) can fulfill this aspiration? In this essay, based on Paulo Freire’s thought and journalism theories, we present reflections on the notions of journalistic *praxis*, journalists as conscious subjects, and the professional commitment to society. Thus, we argue that the journalism intended here can be performed by professionals who are not only *in the world*, but *with the world*.

Keywords: Journalism and society. Paulo Freire. Journalistic praxis. Social responsibility. Inequality.

La pedagogía liberadora y el concepto de comunicación del educador Paulo Freire fundamentan una reflexión sobre la praxis de la educación para los medios, que busca la multiplicidad de saberes, la horizontalidad de las relaciones y la comunicación dialógica. El método de Freire contribuye a la construcción de una ciudadanía comunicativa en sintonía con las demandas de democratización de las relaciones que sustentan el derecho a la comunicación. La educación liberadora para los medios puede darse tanto en la educación formal –a través de la construcción de ecosistemas mediáticos y el enfoque del derecho a la comunicación en los temas transversales de los currículos– como en los movimientos sociales, a través de la educación informal. Un ejemplo de este esfuerzo, presentado en este artículo, es el proyecto de extensión de Apoyo a la Comunicación Alternativa, Ciudadana y Comunitaria de la Universidad Federal de Ceará.

Palabras clave: Periodismo y sociedad. Paulo Freire. Praxis periodística. Responsabilidad social. Desigualdad.

Desigualdades e potências

A profunda e crescente frustração com as desigualdades é um sinal inequívoco de que, apesar do dito e tão aclamado progresso, há algo em nossa sociedade globalizada que não tem funcionado. A desigualdade é, na maioria das vezes, enquadrada pela economia, exaltada e medida pela ideia de que ter dinheiro é o mais importante na vida. As sociedades estão ameaçadas a sucumbir sob o peso desta premissa, uma vez que o poder é o protagonista desta história: o poder de uns poucos, a impotência de muitos. Conforme expõe o *Relatório do Desenvolvimento Humano*, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019), a incapacidade de enfrentar estes desafios sistêmicos provocou o reforço das desigualdades e a consolidação do poder e do domínio político de grupos privilegiados.

A pandemia causada pelo novo coronavírus tem demonstrado seu potencial devastador ao acentuar as desigualdades. O vírus expôs, se alimentou e aumentou as desigualdades de renda, gênero e étnico-raciais já existentes. Além das milhões de pessoas que já morreram, centenas de milhões estão sendo jogadas na pobreza, enquanto muitos dos mais ricos – indivíduos e empresas – prosperam.

Enquanto prática social, o jornalismo está comprometido – ou deveria estar – com a transformação da sociedade. No contexto brasileiro, tal responsabilidade fica ainda mais evidente. Como intelectual que transcende o seu espaço-tempo, recorremos a Paulo Freire para pensar o jornalismo e seu compromisso social diante do

momento atual, em que múltiplas crises – sanitária, social, política e ambiental – acentuam a exclusão de grande parte da população. O pensador pernambucano, reconhecido mundialmente por sua teoria crítica, dedicou toda a sua obra para a formação de uma sociedade brasileira mais inclusiva. Durante sua vasta trajetória de educador e agente de transformação, que aqui revisitamos, centrou sua perspectiva teórica no processo de dominação e na necessidade de superação dessa realidade. Defendia que, por meio do processo educativo – e de ação-reflexão – os oprimidos precisam formular sua resistência na própria pedagogia de luta por emancipar-se (FREIRE, 2019a; 2019b; 2019c)¹.

Ao aceitarmos o jornalismo como uma prática social, formulamos algumas indagações: o jornalismo tem a potência para evidenciar as desigualdades cada vez mais acentuadas e contribuir para a transformação social? Que jornalismo(s) pode(m) desempenhar esta aspiração? Na busca de respostas a estas questões, além de recorrer ao pensamento de Paulo Freire, buscamos apoio nas teorias do jornalismo. Neste ensaio, apresentamos reflexões em torno das noções de 1. práxis jornalística; 2. jornalistas como sujeitos conscientes; e 3. seu compromisso profissional com a sociedade. Estas nos levam a argumentar que o jornalismo aqui pretendido pode ser

1 Paulo Freire recebeu influência da perspectiva dialética senhor-escravo proposta pelo psiquiatra caribenho de ascendência africana Frantz Fanon, que atuou na revolução argelina. Fanon (1968) enfatizava que a descolonização é sempre um fenômeno violento, de forma semelhante ao modo como os colonizadores exploraram as terras e a força de trabalho dos colonizados.

desempenhado por profissionais que não apenas estão no mundo, mas com o mundo.

Assim como ensinou Freire, procuramos compreender o contexto em que se insere a dinâmica social brasileira, para que a responsabilidade jornalística possa, encharcada dessa realidade, responder aos problemas concretos.

Pandemia e desigualdades: realidade brasileira e retrocessos

O *Relatório do Desenvolvimento Humano* (PNUD, 2019), teve como foco “As desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI”. O documento procura desenhar o cenário sobre as condições de vida no planeta, as percepções de equidade – ou a sua falta –, assim como sinalizar expectativas e desafios para o enfrentamento a tais desigualdades para a busca da dignidade humana. Desenvolvimento humano, para o PNUD, significa “a expansão das liberdades substantivas que permitem às pessoas fazerem aquilo a que dão valor e que têm motivos para valorizar” (PNUD, 2019, p. 30). Em outros termos, o desenvolvimento humano depende de políticas e estratégias que proporcionem oportunidades para essa expansão de liberdades. Acesso à saúde, moradia, educação, expectativa de vida, segurança, trabalho e emprego são alguns dos parâmetros para a equalização do nível de desenvolvimento humano. São também preceitos constitucionais, no caso brasileiro.

A desigualdade é perceptível entre países de diferentes níveis de desenvolvimento

humano, como também se repete dentro de cada país. A metáfora de Norte e Sul, consagrada no campo da geopolítica e nas ciências sociais, ocorre efetivamente entre países dos dois hemisférios, mas também se manifesta no interior das fronteiras das nações. Como nos lembra Boaventura de Sousa Santos (2007), há guetos nas megacidades do Norte global e do Sul global.

Essas disparidades persistem, em parte, devido a estruturas sociais, muitas com raízes históricas. Permanecem entranhadas nas instituições formais e informais, resistindo à mudança. Ao questionarmos as origens da desigualdade brasileira, ficam nítidos o colonialismo, a escravização, o genocídio negro e indígena (GONZALEZ, 1988; NASCIMENTO, 1978), os processos de migração forçada, além das marcas das ditaduras do passado e da autocracia que se manifesta atualmente. Todas essas feridas profundas evidenciam – cotidianamente – a frágil garantia de direitos humanos e cidadania no Brasil, nação que integra o grupo de países mais desiguais do mundo, ocupando a nona posição, segundo o Banco Mundial, quando se trata da distribuição de renda entre seus habitantes². Para se ter ideia, conforme o *Relatório sobre riqueza global*³, realizado pelo banco Credit Suisse⁴, 1% dos mais ricos é dono de quase 50% das riquezas do Brasil.

Antes da pandemia da covid-19, as discrepâncias de renda, raça e gênero já

2 Conforme dados de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3JQbLDE>. Acesso em: 10 ago. 2021.

3 Disponível em: <https://bit.ly/3t2BuBX>. Acesso em: 10 nov. 2021.

4 Disponível em: <https://bit.ly/3sgrRR1>. Acesso em: 10 nov. 2021.

eram registradas no relatório *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*, divulgado em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O documento constatava que pessoas negras representavam mais de três quartos da população com os menores ganhos e as mulheres negras tinham rendimentos ainda menores. Hoje pode-se notar que tais fatos tornaram-se mais intensos diante da situação pandêmica.

São inúmeras as fragilidades e desigualdades acentuadas durante essa crise sanitária global que se somou às crises social, política e ambiental já em curso. Por se tratar de uma doença respiratória, as medidas de prevenção ao contágio do vírus impuseram a redução na circulação de pessoas, o que teve impacto na geração e no consumo de bens e serviços, especialmente daqueles considerados não-essenciais, dando margem ao tensionamento do setor econômico. Enfatizamos que, em vários países, esse setor já estava em crise antes mesmo da pandemia, como no Brasil, especialmente em função do avanço da perspectiva capitalista neoliberal na gestão econômica. Entretanto, à medida que a pandemia se agravava, afetava desproporcionalmente milhões de trabalhadores com salários mais baixos nos setores de serviços.

A população que trabalha informalmente foi triplamente penalizada. A essa grande parcela pertencem pessoas que, muitas vezes, carecem de proteção trabalhista e atuam em estreita proximidade física. O relatório *O vírus da desigualdade*⁵, divulgado em janeiro de 2021 pela Oxfam Brasil, confirmou que as mulheres não

estão representadas de forma equânime nos setores econômicos. Globalmente, 112 milhões de mulheres estiveram – ou ainda estão – sob o risco de perder sua renda ou trabalho. Ainda conforme o relatório da Oxfam, pessoas negras têm 40% mais chances de morrer de covid-19 que pessoas brancas no Brasil. Se as taxas de mortalidade da doença nos dois grupos fossem as mesmas, até junho de 2020, mais de 9,2 mil afrodescendentes estariam vivos.

Devido às implicações históricas da prática de racismo, sexismo, exploração de classe, xenofobia, capacitismo, homofobia, entre outras formas de exclusão, há um intercruzamento de gênero, raça e classe nas instâncias de desigualdade. Ainda que pobreza e desigualdade estejam interligadas, não são sinônimas. A desigualdade diz respeito às diferenças que se estabelecem entre grupos de uma determinada sociedade em decorrência de sua estrutura política, social e econômica. No Brasil prevalece a ideia de desigualdade social naturalizada em suas diversas vertentes – classe, gênero, raça, etnia, condição física etc. –, localizada na base de manutenção do poder. A desigualdade é, portanto, por si só, antidemocrática.

Se o planeta vive uma crise sanitária, nosso país também vive uma crise política. Desde janeiro de 2019, quando Jair Bolsonaro assumiu a presidência da República, o Brasil experimenta um processo de regressão em vários aspectos. Da política econômica pouco transparente à desastrosa política externa, da flexibilização das normas ambientais aos esforços para a facilitação da compra e porte de armas, da redução drástica dos recursos públicos para políticas de equidade de gênero à disseminação de uma cultura do ódio,

5 Disponível em: <https://bit.ly/3JI6UUW>. Acesso em: 24 fev. 2022.

da proliferação de informações falsas por “gabinetes secretos” aos ataques à imprensa, do negacionismo da ciência ao incentivo aos atos antidemocráticos, nosso país tem vivido um pesadelo cotidianamente.

Um exemplo que evidencia essa onda de retrocessos está no campo das políticas voltadas para infância e juventude. Um relatório do projeto Criança Livre de Trabalho Infantil⁶ denunciou o esvaziamento do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Criado no início da década de 1990, o órgão era composto por 14 representantes do Poder Executivo e 14 de entidades da sociedade civil. Em 2019, por decreto, o governo acabou com a paridade, diminuindo o número de conselheiros de entidades organizadas, limitando, assim, a participação da sociedade civil na deliberação de políticas públicas.

Outra fragilização foi no Disque Direitos Humanos – Disque 100. As demissões de funcionários também levantaram preocupações de especialistas ouvidos neste relatório. O serviço analisa e encaminha denúncias de violações de direitos humanos, mas, com a diminuição da equipe, o trabalho tem sido prejudicado.

A postura negacionista do próprio presidente da República reflete na crise sanitária. O atraso na aquisição de vacinas, por exemplo, levou centenas de milhares de pessoas à morte, que poderiam ter sido evitadas, conforme apontou o relatório final da CPI da covid no Senado Federal. Sua defesa – com altos investimentos

públicos – de medicação ineficaz no tratamento da covid-19 fez prosperar o movimento antivacinação. Seu estímulo às manifestações antidemocráticas induziu parcela da população a levar descrédito e desconfiança às instituições republicanas. Por razões como essas, tem havido certa dispersão do que deveria ser a maior preocupação: a atenção à pandemia. Essa perda de foco, em última análise, colabora para acentuar as desigualdades no país.

Jornalismo transformador e narrativas emancipatórias

Se consideramos a vinculação entre cidadania, democracia, desigualdade e exclusão delineia-se, nitidamente, um ciclo de retroalimentação, em que os grupos prejudicados pelos padrões de desigualdade apresentam maior dificuldade de se fazer representar nos espaços formais e informais de deliberação. Isso acontece, inclusive, porque não conseguem acessar informações que possibilitem adentrar (ou exigir) seus lugares de dignidade. É então que o cumprimento do papel social do jornalismo faz-se necessário.

Como sublinha Cremilda Medina, o comunicador transita pelo mundo vivido como um garimpeiro de significados contemporâneos, o que torna inviável aplicar técnicas cristalizadas com a garantia paradigmática ou a ingenuidade ideológica. Assim, “o encontro humano transcende o utilitarismo do momento, ultrapassa a eficiência técnica, a velocidade tecnológica ou a racionalização da mentalidade

6 Disponível em: <https://livredetrabalhoainfantil.org.br>. Acesso em: 11 nov. 2021.

vigente” (MEDINA, 1988, p. 194). Para a autora, portanto, a plenitude da comunicação – comunhão – acontece na tríplice tessitura *técnica*, *ética* e *estética*, o que proporciona uma narrativa ao mesmo tempo complexa, afetuosa e poética (MEDINA, 2003). Ao interpretar a pensadora luso-brasileira, podemos denotar que, pela *técnica*, o ser-comunicador busca o domínio do idioma e das linguagens, como também se apropria das tecnologias que lhe permitem a melhor apuração e a agilidade; na dimensão *ética*, encontra a reflexão permanente sobre os fenômenos sociais que proporcionam o alargamento de sua visão de mundo e elevam seu senso crítico; já o aspecto *estético* envolve o desafio para sensibilizar-se com o Outro, de maneira empática e solidária às dores do mundo. Dessa forma, pode “contar sua história ou a história coletiva de forma sutil e complexa, afetosamente comunicativa e iluminando no caos alguma esperança do ato emancipatório” (MEDINA, 1999, p. 25). Por essas razões, Cremilda Medina nos leva a inferir que narrativas cercadas de compromissos, crítica – emancipatória – têm a potência de adquirir um caráter transformador.

Ao discutir a responsabilidade social jornalística, Medina (1982) evidencia que o exercício profissional estabelece conexão com diferentes grupos sociais. Para a autora, a profissão de jornalista se estrutura em *saber*, *saber fazer*, *saber ser*. A autora recorre a atuação laboral por uma perspectiva que transcende a execução de atividades de trabalho, mas se consolida no cotidiano, na postura e na consciência de jornalistas ao exercerem suas funções.

Genro Filho (2012), por sua vez, em sua teoria marxista para o jornalismo, defende a necessidade social do jornalismo informativo. Apesar da contradição apontada pelo autor entre a cidadania real e a cidadania potencial constituída pela ambivalência do capitalismo (e que é inerente à prática jornalística nele inserido), Adelmo Genro Filho conecta o jornalismo à atividade democrática, ao seu potencial crítico e transformador, à compreensão dos fatos sociais.

A prática jornalística – responsável por, entre outras atribuições, informar, promover o debate, fomentar a crítica e cobrar pautas de interesse público – seria, nas palavras de Genro Filho (2012), como uma potência, uma possibilidade a ser construída pelos jornalistas e pela sociedade. Medina e Genro Filho, portanto, incumbem a práxis jornalística do potencial de transformação social. Assim como Medina, Adelmo Genro Filho apresenta o jornalismo como catalizador da cidadania real, um mediador para possibilidades emancipatórias.

Que jornalismo pode ser transformador e emancipatório?

Ao compreendermos o papel social da atividade jornalística, ponderamos também seus desafios éticos, especialmente em momentos de acentuação de crises. Desse modo, é inegável que jornalistas trabalham sob a hierarquização de múltiplos poderes e forças ideológicas, o que reforça a necessidade de reflexão constante sobre

o cumprimento de suas responsabilidades. No entanto, ainda que envoltos em tramas de poderes, jornalistas têm, como pressuposto, a autonomia de palavra e de pensamento. Em uma profissão em que a partilha da palavra é decisiva para o conhecimento e o desenvolvimento social, consideramos que o senso crítico e a ética desses profissionais são imprescindíveis para a autonomia coletiva.

Sobre a conflituosa relação entre autonomia e opressão, recorremos a Freire (1980), para quem a tomada de consciência ainda não é conscientização, já que depende do desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Esses foram os pressupostos do educador pernambucano na conformação da teoria crítica para a emancipação.

Assim, concordamos que a conscientização implica ultrapassarmos a esfera espontânea de apreensão da realidade. “A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26-27). Em Freire encontramos caminhos para pensar a consciência ética de jornalistas, conformada a partir de suas experiências e da prática reflexiva que estão dispostos a exercitar continuamente.

Para o pensador brasileiro, a interação entre as dimensões ação e reflexão é tão solidária que não há como dissociá-las. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2019c, p. 107). Ao trazermos tais ponderações ao jornalismo, portanto, compreendemos que

a responsabilidade profissional depende de uma práxis⁷ jornalística transformadora.

A partir das reflexões de Freire, é possível afirmar que a construção da consciência crítica é um processo complexo, já que está relacionado às vivências e experiências dentro das hierarquias de poder. Ao problematizarmos a consciência crítica na prática jornalística brasileira, envolta desde sempre em relações de proximidade com poderes dominantes, levamos em consideração o grau de conscientização sobre a opressão a que jornalistas estão sujeitos, já que muitas vezes, “estar imersos na realidade opressiva impede-lhes uma percepção clara de si mesmos enquanto oprimidos” (FREIRE, 1980, p. 58). Entretanto, se cabe ao jornalismo narrar e transformar a realidade, é necessário que jornalistas compreendam seus papéis e possam transformar, como indicou Freire (2019b), a obrigação profissional do “falar ao povo” em “falar com o povo”. Ou seja, que, imersos e conscientes da realidade social, sejam mediadores de transformação.

Para esse intento, Freire nos inspira a refletir sobre pelo menos dois aspectos fundamentais: a *conscientização*, que pode *levar a uma ação cultural para a liberdade*, e a *responsabilidade do profissional com a sociedade*. O passo inicial para esta conscientização é a compreensão crítica dos seres humanos como existentes *no mundo e com o mundo*.

7 Freire (1980; 2019a; 2019b; 2019c) e Genro Filho (2012) pensam a práxis como potencial revolucionário a partir da filosofia marxista. A ideia de práxis é central na obra do filósofo e revolucionário socialista Karl Marx (1818-1883) e foi apresentada, inicialmente, nas *Teses sobre Feuerbach*, escritas como curtas notas filosóficas por Marx na primavera de 1845.

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas *no* mundo, mas *com* o mundo. “Somente homens e mulheres como seres ‘abertos’, são capazes de realizar a complexa operação de simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora” (FREIRE, 1979, p. 65). Diferentemente dos animais, homens e mulheres acrescentam à vida que têm a existência que criam. Para Freire, *existir* é um modo de vida que é próprio ao ser de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. É a capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. “O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” (FREIRE, 1982, p. 40-41).

Dessa forma, para o autor, *consciência e ação sobre* a realidade são inseparáveis do ato transformador pelo qual mulheres e homens se fazem seres da relação. Por isso, a prática consciente dos seres humanos envolve reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência. Num cenário regido pelo embate entre dominadores e dominados, Freire enfatiza que é a consciência que capacita o oprimido a enfrentar a “cultura do silêncio” imposta pelo opressor. Para superar essa cultura, é necessária uma transformação radical: à medida que os dominados se assumirem como maioria e reconhecerem a identidade de seus interesses, na diversidade de suas realidades, podem se perceber como companheiros de uma mesma jornada (FREIRE, 1979), a qual implica esforço para ajudar as classes dominadas a elevar os níveis de consciência, o empenho para se alcançar uma

consciência crítica, o que, a rigor, significa uma ação cultural para a libertação.

Consciência e responsabilidade social nos parecem noções inseparáveis. Talvez uma seja decorrência da outra. Em trabalho publicado anteriormente (IJUIM, 2009), revisitamos o seu clássico *O compromisso do profissional com a sociedade* (1983). Paulo Freire assegurava que o ato comprometido pode ser assumido quando compreendemos a natureza do ser que é capaz de se comprometer. Dessa forma, “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de *agir e refletir*” (FREIRE, 1983, p. 16). Pela reflexão, tem-se consciência de si e, por um olhar crítico diante do mundo, tem-se consciência da realidade concreta. O olhar crítico diante do mundo, porém, não admite uma postura de admiração ou contemplação. Ao contrário, supõe a ação para a transformação.

Para Freire, quem pode exercer um ato comprometido é o ser da práxis, aquele que pode transformar – transformar *aquilo que é naquilo que deve ser* (dever). Assim, “é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 1983, p. 17).

Dessa forma, não pode haver reflexão e ação fora da relação sujeito-realidade. Aos profissionais de jornalismo, que não veem em seu trabalho apenas a mera execução de técnicas, cabe desenvolverem essas habilidades de agir e refletir. Agir e refletir sobre a realidade concreta, sobre o mundo, pois, conforme Cremilda Medina, pelo papel

social que está investido, “sua função é estabelecer pontes na realidade dividida, estratificada em grupos de interesse, classes sociais, extratos culturais e faixas até mesmo etárias” (MEDINA, 1982, p. 22).

Paulo Freire alerta que a relação das pessoas com a realidade e com o mundo implica a transformação de mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. “Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a” (FREIRE, 1983, p. 18). Em outros termos, firmar o compromisso com o mundo tanto requer como é decorrência de um processo humanizador – humanização de sujeitos, como de si mesmo. O compromisso com a humanização denota uma responsabilidade histórica, segundo o autor, “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados” (FREIRE, 1983, p. 19).

Tal engajamento, que é um ato corajoso, decidido e consciente, impede a neutralidade, que “frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso... o verdadeiro compromisso é a solidariedade” (FREIRE, 1983, p. 19).

Este compromisso de ser solidário supõe que jornalistas desempenhem sua função pela ação e a reflexão. Tal postura provoca a ampliação contínua do seu quadro de referência – seu nível de consciência. Por isso, seus fazeres poderão constituir, mais que “notícias”, os relatos humanizados e humanizadores que promovam o debate, que contribuam para

a inter-relação de pessoas com quadros de referências diferentes. Esta atitude colabora para a reflexão de outros seres humanos – da audiência –, com o alargamento da visão de mundo e a elevação do nível de compreensão, de cumplicidade e solidariedade entre seres humanos. Se este compromisso constituir um propósito e um dever e querer-fazer do jornalista, ele irá contribuir para estender ao seu público o exercício ético que pratica e do qual participa diuturnamente (IJUIM, 2009). Em outros termos, podemos ratificar a argumentação já proposta: o ser que, pela ação e reflexão, contribui com a transformação da sociedade, assim como a sociedade contribui com a sua transformação.

Tal preocupação está embasada na coerência com a posição dialética em que o pensador se colocava: de estar em contínuo reexame e transformação. Em *Pedagogia da esperança* (2019b), o autor promove um reencontro com a *Pedagogia do oprimido* (2019c) quando, anos depois da publicação de uma de suas principais obras, retoma temas sob novas perspectivas a partir do desenvolvimento de sua reflexão. É quando, por exemplo, passa a assumir a perspectiva de gênero, começando por admitir que a linguagem sexista (presente em suas obras anteriores) é problema ideológico, não gramatical, como já havia apontado hooks⁸ (2017) em diálogos com o autor.

8 bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins – ativista e pensadora do feminismo negro –, é grafado em letras minúsculas por decisão da autora, para deslocar o foco da figura autoral para suas ideias. O pseudônimo foi inspirado pela avó materna, Bell Blair Hooks, e é uma homenagem ao legado de mulheres fortes.

Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas (FREIRE, 2019b, p. 95).

Fruto de seus diálogos com as intelectuais norte-americanas do feminismo negro, Freire nos convida a dar mais atenção à perspectiva de gênero na cobertura noticiosa cotidiana. A exemplo do pensador, o enfrentamento do sexismo seria uma contribuição para que a prática jornalística seja transformadora ou emancipatória, especialmente diante do quadro de desigualdade que delineamos anteriormente. Em nosso país, mantém-se o poder patriarcal, em que corpos são objetificados, subalternizados ou violentados a partir da simplificação de suas identidades sexuais ou de gênero. Para além da linguagem inclusiva, a produção de conteúdos jornalísticos que ouçam mulheres, especialmente como fontes personagens e especialistas, é mais um passo no comprometimento com uma sociedade menos desigual, balizada por equidade de gênero. Ao compreender que o extermínio da subjetividade e das corporeidades de mulheres e da população LGBTQIA+ não se trata de pauta identitária, mas do princípio de marginalização social, a prática jornalística estaria mais próxima de seu compromisso democrático.

Outro alerta de Freire (2019b), que pode ser de enorme valor à prática jornalística, é de não ser possível simplesmente fazer o

discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial. Influenciado por inúmeros intelectuais, inclusive precursores do pensamento decolonial⁹, Freire almejou que a sociedade brasileira e latino-americana estivesse liberta da opressão por meio da conscientização das populações vulnerabilizadas pela exploração. Durante o exílio, o pensador teve contato ainda mais intenso com as marcas da exclusão racial, a partir de sua experiência em nações libertadas do continente africano, onde trabalhou na década de 1970. Em suas palavras:

Branços e negros, sul-africanos ou residentes na África do Sul com quem conversei falavam, de modo geral, das relações opressores-oprimidos; colonizadores-colonizados; branquitude-negritude usando elementos de ordem teórica comuns a Fanon, a Memmi e à Pedagogia do oprimido. Discutiam também como trabalhar sobretudo com a problematização de situações concretas e, através do aprofundamento da ou das razões de ser da experiência de esmagados que os grupos populares tinham de si mesmos, refazer a sua percepção anterior. Em outras palavras, como perceber a percepção anterior da realidade e assumir uma nova inteligência do mundo sem que isso significasse porém que, por estar sendo percebido de forma diferente, já tivesse sido o mundo transformado. Mas isso significava que, por causa da

9 Ao adotarmos o termo decolonial nos referimos ao movimento e escola de pensamento que luta para a superação da colonialidade que persiste na contemporaneidade, principalmente nas nações historicamente exploradas do Sul global.

nova inteligência do mundo seria possível criar-se a disposição para mudá-lo (FREIRE, 2019b, p. 200).

Freire convida a pensar na mudança e colocá-la em ação. Em um país que tomou a terra ancestral, dela extinguiu seus recursos e grande parte de seus povos originários, bem como exauriu o corpo e a dignidade de corpos negros aqui escravizados, a prática jornalística tem a obrigação de não resvalar ao discurso dominante – hoje nas mãos dos megaempresários do capitalismo neoliberal – que seguem explorando as terras e a mão de obra de trabalhadores racializados, maioria entre os subempregos, a informalidade e os postos que carecem de seguridade social. A ainda persistente ausência de pessoas negras, indígenas e de outros grupos ocupando espaços de discussão na cobertura noticiosa, sendo pauta apenas como objetos de violência e não como sujeitos de ação, evidencia uma prática jornalística preconceituosa, nada emancipatória. Desse modo, Freire nos incita a romper com posturas coloniais ainda presentes na imprensa no que se refere às questões étnico-raciais.

Frisamos também outro aporte de Freire para pensarmos a prática jornalística: a questão de classe. Tendo considerado a conscientização inicialmente como um produto psicopedagógico (FREIRE, 2019c), o educador brasileiro progride para o entendimento da consciência de classe sob a inspiração de preceitos marxistas (FREIRE, 2019b) para pensar a consciência crítica. Ou seja, descolada de uma perspectiva de classe de forma crítica, o jornalismo reduz a desigualdade a aspectos pontuais, como temos visto com o agravamento da pobreza. A cobertura do aumento da fome no Brasil, principalmente na pandemia,

geralmente tem simplificado a questão à flutuação de preços da mão invisível e poderosa do mercado e da consequente redução na oferta de empregos, sem problematizar a ausência de políticas públicas de transferência de renda, a taxação de grandes fortunas (de origem colonial ou imperialista, inclusive), entre outras possibilidades econômicas que deveriam ser pautadas, cobradas dos representantes políticos e estendidas à opinião pública.

Com seu olhar interseccional mesmo antes da disseminação do termo, Paulo Freire traz inúmeras contribuições para refletirmos sobre a desigualdade a partir de questões de gênero, raça e classe. Também nos anima pensar que a prática jornalística comprometida é capaz de apontar questões estruturais que dificultam a redução das desigualdades. Mesmo diante das privações do exílio, Freire esteve preocupado com uma liberdade humanizadora e emancipatória, uma liberdade partilhada. Ao fomentar a esperança de libertação ao autoritarismo e ao poder, o educador enfatiza uma postura de liberdade em diálogo com as pessoas como princípio educativo e ético-político. Partilhamos desta perspectiva ao levar em conta a possibilidade transformadora da práxis, especialmente quando tida como elevação da consciência, a fim de gerar autonomia, que, por sua vez, origina liberdade.

Considerações finais

A reflexão estabelecida a partir das obras de Freire dialoga com o que as

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) sugerem como perfil desejado para a formação de jornalistas: agentes da cidadania, capazes de responder à complexidade e ao pluralismo característicos da cultura contemporânea e ao exercício de sua função social específica (BRASIL, 2013).

Pela adoção do termo “agente” pressupõe-se que jornalistas ajam e, para tanto, precisem também refletir, constantemente. Freire, em toda sua práxis, reivindica o sujeito ativo, não conformado, criativo e disposto à transformação do mundo (LIMA, 2021), o que nos inspira a pensar uma prática e uma práxis jornalística de forma semelhante. Acreditamos que a contínua autorreflexão seja um pressuposto indispensável para que profissionais do jornalismo possam atingir a finalidade de suas atividades laborais.

Ao indagarmos quais práticas jornalísticas podem ser transformadoras e emancipatórias, entremeamos possibilidades de seus profissionais atentarem mais detidamente às questões sociais e, a partir delas, questionar seus posicionamentos e abordagens. O próprio exemplo de Freire com a contínua reelaboração de seu pensamento torna nítida a necessidade de constante relação *mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto* (FREIRE, 2019b). Sustentamos, portanto, que o jornalismo pode ser desempenhado por profissionais que estão *no mundo e com o mundo*, colaborando a partir de seu trabalho com a criação de condições sociais para a equidade.

As informações movem os atos decisivos para a mudança do estado de coisas (MEDINA, 2006). Freire nos incentiva

a creditar à prática jornalística comprometida a formação de sujeitos críticos e reflexivos, com consciência coletiva de mudança. Para tal, jornalistas precisam constantemente visitar e questionar sua prática concreta, retornar aos preceitos profissionais para que se enseje uma prática transformada e transformadora. Possam, desse modo, lutar por liberdade e autonomia, para que o projeto democrático inclusivo seja ampliado. Afinal, a libertação é um processo social. Como Freire (2019b), não somos esperançosos por pura teimosia, mas por um imperativo existencial e histórico, porque a esperança de transformação é necessidade urgente em um país tão desigual como o Brasil.

[CRISELLI MARIA MONTIPÓ]

Jornalista. Doutora e mestre em Jornalismo pelo Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora na Universidade Federal do Paraná (UFPR).
E-mail: criselli@gmail.com

[JORGE KANEHIDE IJUIM]

Jornalista. Doutor em Ciências da Comunicação – Jornalismo pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Tem pós-doutorado em Jornalismo pela Universidade de Coimbra. Professor do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da UFSC.
E-mail: ijuimjor@gmail.com

Referências

BRASIL. **Resolução CSE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3v89dwx>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 7-13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019c.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Florianópolis: Insular, 2012.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Il7yaz>. Acesso em: 23 fev. 2022.

IJUIM, Jorge Kanehide. A responsabilidade social do jornalista e o pensamento de Paulo Freire. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 31-43, 2009.

LIMA, Venício A. de. **Paulo Freire: a prática da liberdade, para além da alfabetização**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

MEDINA, Cremilda. **A arte de tecer o presente: narrativa e cotidiano**. São Paulo: Summus, 2003.

MEDINA, Cremilda. Narrativas da contemporaneidade, caos e diálogo social *In*: MEDINA, Cremilda; GRECO, Milton (org.). **Caminhos do saber plural: dez anos de trajetória**. São Paulo: ECA/USP, 1999. p. 23-36.

MEDINA, Cremilda. Narrativas do humano ser. *In*: MEDINA, Cremilda; GRECO, Milton (org.). **Planeta inquieto: direito ao século XXI**. São Paulo: ECA/USP, 1988. p. 193-199.

MEDINA, Cremilda. **O signo da relação: comunicação e pedagogia dos afetos**. São Paulo: Paulus, 2006.

MEDINA, Cremilda. **Profissão jornalista: responsabilidade social**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PNUD. **Relatório do desenvolvimento humano**. New York: PNUD, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3JSgvID>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais à ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.

CINEMA,
EDUCAÇÃO E
PAULO FREIRE:
O ESTADO DO
CONHECIMENTO
DAS TESES E
DISSERTAÇÕES
DE 2016 A 2021

[ARTIGO]

Ana Luiza Ruschel Nunes

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Adriana Rodrigues Suarez

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Daniele Rosa Ferreira

Governo do Estado do Paraná

Danielli Taques Colman

Governo do Estado do Paraná

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

O objetivo deste artigo é compreender o cinema e a educação como práticas sociais, na perspectiva crítica e contemporânea, a partir do inventário descritivo analítico de teses e dissertações sobre cinema que utilizem como aporte o referencial de Paulo Freire, coletadas no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, entre janeiro de 2016 e outubro de 2021. O referencial teórico desta pesquisa apoia-se em Freire e na tessitura do cinema e educação, a partir de abordagens de Duarte, Almeida, Prudente, Bergala e outros. Como resultados, entende-se que o cinema, enquanto revolução na contemporaneidade, pode favorecer questões emergentes da sociedade, como as delineadas pelo Cinema Novo. Portanto, compreende-se que o cinema é uma mídia revolucionária e transformadora que apresenta lacunas passíveis de estudos.

Palavras-chave: Paulo Freire. Cinema Novo. Cinema e Educação.

The objective of this article is to understand cinema and education as social practices, from a critical and contemporary perspective, based on the analytical descriptive inventory of theses and dissertations on cinema that use Paulo Freire's framework as a contribution, collected on the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, between January 2016 and October 2021. The theoretical framework of this research is based on Freire and in the fabric of cinema and education, from approaches by Duarte, Almeida, Prudente, Bergala and others. As a result, it understands that cinema, as a revolution in contemporary times, can favor emerging issues in society, such as those outlined by Cinema Novo. Therefore, it understand that cinema is a revolutionary and transformative medium that has gaps that can be studied.

Keywords: Paulo Freire. New Cinema. Cinema and Education.

El objetivo de este artículo es comprender el cine y la educación como práctica social por una perspectiva crítica y contemporánea a partir del inventario analítico descriptivo de tesis y disertaciones sobre cine que utilizan como aporte el marco de Paulo Freire, recolectadas en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones en el período de enero de 2016 a octubre de 2021. El marco teórico de esta investigación se basa en Freire y en el tejido del cine y la educación desde los planteamientos de Duarte, Almeida, Prudente, Bergala y otros. Como resultado, se entiende que el cine, como revolución en la contemporaneidad, puede favorecer temas emergentes en la sociedad como los planteados por el Cinema Novo. Por tanto, el cine es un medio revolucionario y transformador que tiene lagunas que pueden ser estudiadas.

Palabras clave: Paulo Freire. Cinema Novo. Cine y Educación.

Introdução

Este artigo é resultado da pesquisa realizada com base no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) objetivando compreender a relação entre cinema e educação como prática social, na perspectiva crítica e contemporânea, a partir do inventário descritivo analítico de teses e dissertações que têm como temática o cinema e que utilizam Paulo Freire como aporte referencial. Como problemática temos: Qual o estado de conhecimento das produções científicas em teses e dissertações que abordam o cinema, a educação e Paulo Freire em uma perspectiva emancipatória e transformadora?

Para atingir o objetivo proposto, utilizou-se a metodologia do Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2015; ROMANOWSKI; ENS, 2006), investigando a produção científica acadêmica de teses e dissertações no período de 2016 a 2021, nas quais destacam-se os múltiplos direcionamentos do cinema no processo educativo de diferentes áreas do conhecimento entrelaçados com as obras de Paulo Freire. Assim, considerando a dimensão metodológica, dialógica e libertadora do cinema e da educação, o objeto de estudo foi analisado a partir de critérios pré-estabelecidos, essenciais para o refinamento dos dados, para alcance dos resultados pretendidos e sobretudo para elencar os trabalhos subsidiados pelo referencial freiriano.

Como grande educador, Paulo Freire atuava em diferentes frentes, tais como: educação, política, movimentos sociais,

arte e cultura. A intensa atuação educacional e política de Freire, mesmo após sua morte, com o pensamento freiriano repercutindo e encontrando espaços de multiplicação teórica, especialmente em pesquisas que apresentam as possibilidades de diálogos a serem constituídos entre sua abordagem e as diversas áreas do conhecimento. Toda a teorização e estudos de Paulo Freire são reconhecidos no Brasil e exterior, o que potencializa e qualifica o entrecruzamento de outros campos de atuação intercultural com pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, especialmente quando os temas geradores de estudos estão em interface com o método dialógico freiriano, inspiração para essa e outras pesquisas que destacam o cinema educativo como prática social transformadora, essencial para a emancipação, desenvolvimento da criticidade do sujeito e transformação da realidade. Devido ao sólido potencial da teoria freiriana, o entrelace com o cinema, além de gerar sentido, contribui para o desenvolvimento de práticas libertadoras que promovem a ressignificação dialética em diversos aspectos.

Traduzindo experiência e apresentando possibilidades, essa pesquisa também é motivada pela Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que amplia a integração do cinema ao espaço educativo, visto que determina que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais” (BRASIL, 2014). Com isso, justifica-se a importância do cinema no processo educativo.

Dialogicidade, cinema e educação

É no diálogo que está a força da educação genuinamente emancipadora, não na hierarquia de quem utiliza a fala para dominar e oprimir o outro. Para Freire, todos se educam no diálogo e “[...] se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os **argumentos de autoridade** já não valem [...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 46, grifo nosso).

O cinema contribui para a sistematização da ação libertadora no processo de ensino e aprendizagem, em que se torna revolucionário por ele próprio e seu campo epistemológico de conhecimento e linguagem. Essa premissa fortalece a luta e a conscientização necessárias diante das várias formas de opressão vivenciadas na sociedade atual. O cinema educativo de caráter objetivo e subjetivo pode ser interpretado a partir da maturidade visual, cultural, educacional e social, da parte ao todo e do todo à parte, sendo assim, é nítida a importância e o significado do cinema no processo de ensino e aprendizagem. Assim, “filmes comunicam informações e ideias, e nos mostram lugares e modos de vida com os quais de outra forma talvez não tivéssemos contato” (BORDWELL; THOMPSON, 2013, p. 29).

Diante do avanço alarmante da crise mundial e do retrato social do Brasil, que vem perpetuando a crescente desigualdade social, cultural, política, econômica, a investigação do campo educacional constitui-se em espaço de reconhecimento, compreensão e transformação da realidade concreta. Cientes disso, “[...] ultrapassaremos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos

a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1989, p. 33). Nessa perspectiva, a relevância dessa proposta é enfatizada pelo compromisso historicamente assumido pela educação, pela cultura e culturas, com a emancipação dos atores educacionais. Visto que, ao estudar o tema proposto sob a luz do pensamento freiriano, coloca-se em evidência o potencial libertador do cinema no campo educacional para uma formação cultural humana e ética, não mais colonizada e sim emancipada e autônoma, com protagonismo dos atores sociais, em inúmeras temáticas, respeitando as diferenças de gênero, raça, classe social, religião etc.

Em seus estudos sobre a teoria freiriana, Schnorr (2010) destaca que o desenvolvimento do indivíduo está atrelado à “[...] afirmação permanente do direito de ser mais de todos e todas, criando, reinventando, a partir da ação dialógica, a liberdade” (SCHNORR, 2010, p. 78). Ao favorecer a liberdade, Freire atenta para a importância da constante reflexão da práxis, no intuito de buscar nova forma e conteúdo possíveis para os atos de ensinar e aprender, tendo em vista o inacabamento humano e dos saberes. Nesse mesmo diapasão, é essencial “que o professor crie uma atmosfera em sala de aula que garanta a permanência no ar de uma parte de não-dito, de abalo pessoal que mais tarde encontrará meios para ressoar, ou para tornar-se motor de criação [...]” (BERGALA, 2008, p. 79). Assim, consideramos o cinema capaz de transformar a realidade, permitindo inúmeras possibilidades de construção do conhecimento, abrindo diferentes oportunidades aos atores educacionais de redimensionamento da práxis educativa: “Não faz o cinema sempre isso,

transformar o real em possível e o possível em real?” (AGAMBEN, 2007, p. 3). O cinema engendra uma educação revolucionária que produz sentido à realidade e oportuniza experiências variadas, acessíveis e emancipatórias.

A Lei nº 13.006/2014, citada anteriormente, determina a exibição mensal de filmes nacionais nas escolas (BRASIL, 2014), demonstrando a necessidade de superar o uso do cinema apenas como mero entretenimento ou recurso para ocupar espaços livres na rotina escolar e a leitura pragmática, acrítica e superficial do conteúdo e da forma da linguagem cinematográfica; transcendendo, então, seu papel de coadjuvante para protagonista no processo educativo. Essa ampliação da inserção do cinema nos espaços educativos possibilita a inovação e a conscientização, abrindo oportunidade para galgar uma nova trajetória à educação na sociedade atual e promovendo um indivíduo mais emancipado.

Partindo das necessidades contemporâneas, o cinema é essencial no desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas e libertadoras, visto que “[...] um dos ângulos importantes, será o de provocar o reconhecimento do mundo, não como um ‘mundo dado’, mas como um mundo dinamicamente ‘dando-se’” (FREIRE, 1984, p. 94). Ademais, é importante levar em conta a multiplicidade de experiências evidenciadas com a leitura cinematográfica, que eleva a consciência do sujeito, promovendo a liberdade por meio da ação dialógica e favorecendo o movimento emancipatório da educação.

O Cinema é um instrumento precioso [...] para ensinar a respeito de valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas

dos diferentes grupos sociais que integram as práticas complexas. [...] [Os filmes] propiciam bons debates sobre os problemas que enfrentamos no dia a dia [...] podem despertar o interesse e estimular a curiosidade em torno de temas e problemas que, muitas vezes, sequer seriam levados em conta (DUARTE, 2002, p. 90).

Duarte (2002) considera o cinema como uma prática social, uma forma de conhecimento contributiva na formação cultural e educacional que oportuniza elencar temas geradores dependendo dos objetivos e conteúdos que se pretende abordar. “O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e ressignifica indefinidamente as marcas deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas” (DUARTE, 2002, p. 74). Por isso, defende a importância de ensinar e aprender a linguagem do cinema e suas particularidades – como posição e movimentação de câmera e elementos visuais e sonoros –, entretanto, a autora não defende que se aborde o cinema de modo autônomo.

Almeida (2017), contrário à pedagogização do cinema – que considera irrelevante o conteúdo cinematográfico – apresenta sete fundamentos que envolvem cinema e educação, cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético, que operam de modo complementar, uma vez que o cinema privilegia os processos de produção e interpretação de sentidos.

A sétima arte privilegia a experiência, possibilitando inúmeras oportunidades de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento, pois “o que a tela do cinema apresenta não é uma realidade fechada em si,

mas a proposição de um mundo cuja significação flutua ao sabor dos nossos olhos” (ALMEIDA, 2017, p. 173). Essa perspectiva permite romper aspectos meramente escolares e elevá-los a uma dimensão educativa libertadora. Assim, fica evidente que avançar nas pesquisas sobre o cinema é uma excelente maneira de compor o alicerce à práxis educativa compreendendo o cinema como uma prática social, como conhecimento e como educação em seu sentido mais amplo, pois ele próprio é transformação e criação como um ato de resistência (AGAMBEN, 2007).

Cinema e educação: estado do conhecimento

Visando responder à problemática, o estudo contempla o estado do conhecimento, por meio do inventário descritivo e analítico de teses e dissertações presentes na BDTD no período de janeiro de 2016 a outubro de 2021.

Conforme preceitua Morosini (2015), o estado do conhecimento se faz pela “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI, 2015, p. 102). Assim, enquanto metodologia qualitativa, o estado do conhecimento permite reconhecer, em um determinado momento, os pontos de partida, de chegada e as possibilidades de novos percursos para avançar no estudo e na pesquisa de um determinado assunto, de forma delimitada e criteriosa.

Partindo desses pressupostos, a escolha dessa metodologia de pesquisa é bastante pertinente, ao permitir a apresentação do enlace entre a multiplicidade do cinema e o arcabouço teórico da educação em Paulo Freire nas teses e dissertações pesquisadas. Para tanto, foram definidas as seguintes etapas (ROMANOWSKI; ENS, 2006):

- Estabelecimento de critérios para a seleção do material: leitura e análise do referencial teórico sobre o cinema, educação e referencial freiriano, bem como o reconhecimento da importância do estudo sobre o valor do entrelace dessa tríade, para a pesquisa científica na contemporaneidade;
- Levantamento de teses e dissertações: na BDTD¹;
- Definição dos descritores “cinema” e “Paulo Freire”, utilizando a busca geral para pesquisas.
- Delimitação temporal: anos (janeiro de 2016 a outubro de 2021);
- Localização e coleta das teses e dissertações por meio de sistema de busca da BDTD;
- Critério para refinamento: teses e dissertações sobre cinema e que contemplem obras de autoria ou coautoria de Paulo Freire em seu referencial;
- Leitura e análise dos resumos das pesquisas encontradas e dos textos,

1 Disponível em: <https://bdttd.ibict.br>. Acesso em: 24 mar. 2022.

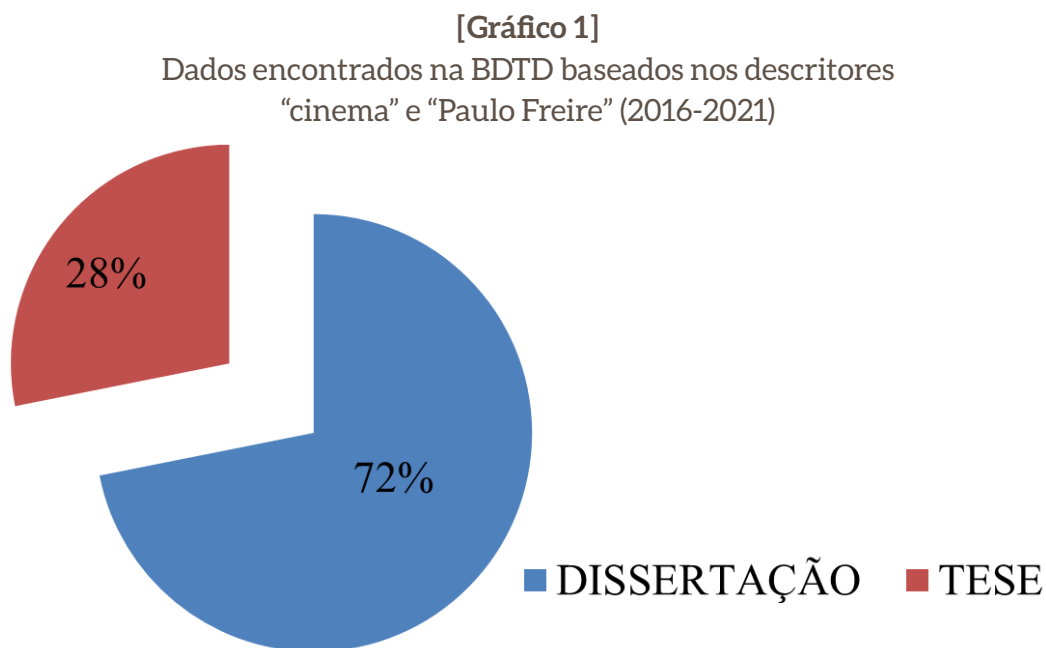
quando não constava no resumo a utilização das obras de Paulo Freire;

- Elaboração de síntese preliminar: fichamento das teses e dissertações selecionadas;
- Organização de dados: mapeamento, configuração de quadro para listagem e identificação das teses e dissertações selecionadas, bem como quadros das obras de Paulo Freire utilizados nas pesquisas listadas;
- Composição do relatório descritivo analítico: corpus textual com análise

de dados e sistematização das sínteses preliminares e dos estudos projetados nos quadros que demonstram a tendência da teoria freiriana, destacando as relações estabelecidas por meio da utilização das obras de Paulo Freire nas teses e dissertações;

- Análise dos resultados e considerações finais.

Seguindo essa metodologia, como resultado inicial, a plataforma apontou 32 produções científicas no universo geral da busca, das quais 28% eram teses de doutorado e 72%, dissertações de mestrado (Gráfico 1).



Fonte: elaborado pelas autoras

Objetivando estabelecer a reflexão e o diálogo crítico na abordagem cinema, educação e Paulo Freire, foram realizadas leituras de resumos e, quando necessário, a leitura na íntegra das teses e dissertações. Esse processo contribuiu para a seleção das pesquisas que evidenciaram o potencial transformador e emancipador do cinema na educação (Quadro 1).

Aqui destaca-se que, neste estudo, não foi possível, por razões metodológicas, abordar a totalidade das produções sobre a relação entre cinema, educação e Paulo Freire, e sim possíveis perspectivas e apontamentos da temática após mapeamento das produções selecionadas.

[Quadro 1]
 Teses e dissertações disponíveis no acervo da BDTD que
 abordam o cinema e Paulo Freire (2016-2021)

2016			
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
RACHETTI, Luiz Gustavo Ferri	<i>Sociologia e cinema: o uso do audiovisual na aprendizagem de sociologia no ensino médio</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Discutir as possibilidades de diálogo das imagens audiovisuais com conceitos abordados na base curricular do Ensino Médio para a área de Sociologia.
ASSUNÇÃO JÚNIOR, Mário Luiz Costa	<i>Em cena: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de história</i>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Investiga a produção audiovisual como espaço da construção coletiva do conhecimento, a relevância da criação de curtas-metragens na memória dos que os criam e a potencialidade da produção audiovisual para a compreensão e propagação do ensino de História.
GALASSE, Bruno Tonhetti	<i>Narrativas de práticas em educação e tecnologia: a trajetória do professor digital</i>	Universidade Metodista de São Paulo	Identificar em que medida o uso da tecnologia em sala de aula contribui e promove um maior envolvimento e protagonismo dos alunos, bem como de que forma esses professores tiveram contato com a tecnologia para que esta pudesse ser incorporada e vista como possibilidade de desenvolvimento do seu trabalho docente com os alunos.
REIS, Ana Tereza Vendramini	<i>A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul</i>	Universidade Metodista de São Paulo	Saber como o corpo docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) percebe, entende e reage ante a incorporação e utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos cursos de graduação dessa Instituição, considerando os novos processos comunicacionais dialógicos que elas podem proporcionar na sociedade atual.
2017			
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
PERSEGUEIRO, Kelcilene Gisela	<i>"Olhar caleidoscópico": a experiência do cinema como prática pedagógica</i>	Universidade Estadual Paulista	Compreender que tipo de práticas pedagógicas podem ser construídas a partir da experiência do cinema e de que maneira podem promover/criar/ afetar/transmitir/transformar os alunos e estimular a produção de conhecimento; verificar como a relação das crianças com os filmes conduzem a um aprendizado que permite uma leitura de mundo no qual as experiências prévias das crianças somam-se à própria experiência do cinema.

[Quadro 1] Continuação

SANTOS, Bruna Alves Lopes dos	<i>Ciência: possibilidades didáticas do cinema para a (cons)ciência no contexto da medida socioeducativa de internação</i>	Universidade de Brasília	Possibilitar um ensino que construisse uma visão reflexiva e crítica de educandos, adolescentes, restritos de liberdade.
OLIVEIRA, Eugênio Magno Martins de	<i>Fernando Birri e Paulo Freire: educação e cinema em diálogo como práticas da liberdade</i>	Universidade Federal de Minas Gerais	Encontrar o substrato necessário do cinema do oprimido em Fernando Birri, para defender a hipótese de uma Pedagogia do cinema do oprimido, à semelhança da Pedagogia do oprimido, de Paulo Freire.
AFONSO, Liz Helena Gouveia	<i>História e cultura no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em contexto universitário: contribuições para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico</i>	Universidade de São Paulo	Analisar de que maneira os conhecimentos histórico-culturais podem ser trabalhados para motivar e desenvolver a autonomia e o senso crítico na aprendizagem do FLE em contexto universitário.
BELLO, Luciane	<i>Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra: é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Compreender a construção da identidade de mulheres negras e as possibilidades de resiliência em suas trajetórias, assim como compartilhar as sabedorias marginalizadas no pensamento filosófico ocidental propagado em nossa cultura, que muitas vezes ignora e invisibiliza tais experiências e saberes.
2018			
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
ALMEIDA, Andreia Silva Ferreira de	<i>Letramento literário na EJA: transformando e (re) construindo caminhos</i>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Colaborar para capacitar os estudantes participantes a ler, a escrever e a integrar-se ao mundo de forma efetiva.
2019			
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
REIS, Isabela Pardini	<i>Estado do conhecimento: práticas pedagógicas com o uso de filmes nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (2014 a 2018)</i>	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina	Investigar as pesquisas sobre práticas pedagógicas com o uso de filmes nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação (stricto sensu) das universidades brasileiras no período de 2014 a 2018, em especial na região sudeste.
SOUZA, Susana Carvalho de	<i>Curta-metragem: o paradidatismo teatral no ensino das ciências ambientais</i>	Universidade Federal de Pernambuco	Construir um curta-metragem, de forma coletiva, que promova, através da arte, educação que estimule e internalize vivências sustentáveis como ferramenta de preservação do rio Capibaribe.

[Quadro 1] Continuação

OLIVEIRA, Paulo Passos.	<i>Josafá Duarte e o Cinecordel: o cineasta cabra da peste contra o dragão de Roliúdi</i>	Universidade Federal de Goiás.	Cartografar as formas de representação e de compartilhamento de significados desta produção dentro da comunidade a partir do trabalho colaborativo de produção e da linguagem do vídeo. Perceber como se dá a relação entre aspectos da cultura popular, expressos em elementos verificáveis do cinema de Josafá Duarte, e a cultura visual. Desvelar o caráter pedagógico do sujeito desta tese presente no ato de aprender e ensinar a fazer filmes, a ver filmes, e a conscientizar(-se) politicamente.
PENNEY, Paola Prestes	<i>A viagem permanente de Herbert Duschenes: arquiteto, educador e cineasta amador</i>	Universidade de São Paulo	Afirmar a atuação de Duschenes não apenas como arquiteto e educador, mas como cineasta amador, e estabelecer sua produção como um dos mais expressivos conjuntos da cinematografia amadora brasileira.
2020			
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
PETTINATI, Aguinaldo	<i>Liberdade da interface educação e cinema: um resgate metodológico da proposta de Paulo Freire</i>	Universidade Nove de Julho	Situar a liberdade como ponto central de sua obra, capaz de estabelecer um elo entre a produção cinematográfica da atualidade e os processos de recepção do espectador para fins educativos.

Fonte: elaborado pelas autoras

Em consonância com o objetivo deste artigo de apresentar o inventário descritivo analítico de teses e dissertações que pesquisam o cinema, educação e Freire, foram selecionadas 15 pesquisas, sendo cinco teses de doutorado e dez dissertações de mestrado.

Nas teses e dissertações compiladas no ano de 2016 percebe-se o reconhecimento do potencial do cinema como prática dialógica e emancipadora. Em Rachetti (2016), a criação de curtas-metragens oportuniza aos participantes uma experiência rica de sentido, que possibilita compreender o cenário histórico social de maneira mais ampla, fomentando concepções sociológicas. Já em Assunção Júnior (2016) esse potencial aparece na pesquisa de produção de audiovisual

para a compreensão do ensino de história. Com isso, percebe-se o contraponto com relação às abordagens conservadoras pragmáticas e estruturalistas que colocam o uso do cinema como mero recurso didático, enquanto “a obra cinematográfica é, então, uma janela que recorta o mundo e o apresenta como um ponto a ser visto, um texto a ser lido, uma metáfora cuja compreensão é instável, já que depende tanto do olhar da câmera quanto do olhar do espectador” (ALMEIDA, 2017, p. 172). Assim, as interpretações, reflexões e possibilidades encontram-se estreitamente ligadas ao espectador, articulando os polos do discurso e da recepção, em que o modo se assiste ao filme revela o pensamento, a cultura e os sentimentos, uma vez que o

cinema traduz a invenção de um mundo que consegue dialogar com o mundo concreto do espectador (ALMEIDA, 2017).

As evidências nas pesquisas deste período destacam também a tendência do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Conforme Reis (2016) e Galasse (2016), o cinema é como as TICs: possibilita a inovação dos espaços educativos, a criação de novas formas de expressão e a integração de múltiplos caminhos ao processo educacional, quebrando velhos paradigmas, recriando a realidade e fomentando o protagonismo dos alunos. “Na era da informação, as relações abstratas da representação se tornaram mais importantes que as relações concretas do fato. A imagem se revelou informação e esta, por sua vez, se revelou conhecimento” (PRUDENTE, 2021, p. 2). Com a era tecnológica, mais pessoas conseguem acessar as mídias, entre elas o cinema, que se popularizou, assumindo um lugar de destaque.

Em 2017, as pesquisas trazem o cinema como prática pedagógica que fomenta a curiosidade e favorece a aprendizagem crítica capaz de contribuir para a formação do sujeito na sua integralidade, potencializando as experiências culturais e científicas essenciais à construção e sistematização do conhecimento de forma criativa. Além disso, Santos (2017) e Afonso (2017) destacam o potencial do cinema como prática libertadora, com a qual é possível estabelecer a dialogicidade e a leitura de mundo. Assim, enfatizando o papel transformador do cinema na educação, destacam a importância da cultura cinematográfica como promotora da cidadania.

Bello (2017) cria uma ruptura ao tornar visível a construção identitária de

mulheres negras, as possibilidades de resiliência em seus percursos e compartilha e desoculta os saberes e experiências marginalizados pelo pensamento ocidental na nossa cultura, em especial no Brasil. Assim, abre possibilidades de resiliência, de revolução social e cultural, tangenciando, portanto, um diálogo com o cinema. Nesse viés, é possível vivenciar o cinema em diferentes estruturas de espaço e tempo, desconstruindo e criando o novo por superação do velho convencional em seus pressupostos e ação, compreendendo que: “Todo ato de criação é também um ato de pensamento, e um ato de pensamento é um ato criativo, pois o pensamento define-se antes de tudo pela sua capacidade de des-criar o real” (AGAMBEN, 2007, p. 5).

Nesse enredo, podemos destacar também o Cinema Negro, que emerge da luta contra a tendenciosa supremacia caucasiana que é evidenciada no cinema mundial e vem se perpetuando com grande difusão.

Tal situação corrobora o discernimento da horizontalidade na imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio na luta ontológica contra a tentativa de fragmentação dos traços epistemológicos, imposta pela verticalidade da hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário com sua euroheteronormatividade. Normatividade essa que aponta para a condição de minoria as culturas que lhe são estranhas, tais como: ibérica, asiática, africana e ameríndia (PRUDENTE, 2021, p. 9).

Diante disso, podemos destacar Glauber Rocha (1981), que tem inúmeras produções cinematográficas que abordam as mazelas da sociedade brasileira, a vulnerabilidade do povo brasileiro em um cinema de verdades,

instigando o rompimento das estruturas dominantes em diferentes momentos históricos. Além disso, possui grande acervo bibliográfico e científico sobre o movimento ousado e revolucionário do Cinema Novo, que retrata a realidade e as misérias sociais brasileiras em sua concretude. “O Cinema Novo é um projeto que se realiza na política da fome, e sofre por isto mesmo, todas as fraquezas consequentes de sua existência” (ROCHA, 1981, p. 33).

Nesse sentido, Glauber Rocha e Paulo Freire trazem reflexões para as temáticas das relações étnico-raciais da afrodescendência, também abordadas por Prudente (1995). O Cinema Novo de Glauber Rocha (1981) tem o negro como referencial estético, assim como as *Cartas à Guiné-Bissau*, de Paulo Freire (1978), em que a reafirmação ontológica da africanidade é meio para libertação do negro da opressão de seu colonizar. A conexão entre Rocha e Freire, além de reconhecer o valor da cultura negra, também aponta caminhos para pesquisas futuras sobre a necessidade de pensar e desenvolver uma relação entre o pensamento freiriano e a dimensão pedagógica do cinema negro.

Ainda em 2017, o cinema é estudado por Persegueiro (2017) dentro de um processo de diálogo sensível e problematizador que viabilizou a aproximação dos atores educacionais ao se reconhecerem membros de um mesmo grupo social. Entre memórias, trajetórias e filmes, as práticas pedagógicas vão sendo construídas pelos professores e direcionadas aos alunos na intenção de sensibilizá-los a provocarem mudanças em sua realidade. Em Oliveira (2017), o livro *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire foi utilizado para estreitar o diálogo com o Cinema do Oprimido de Fernando Birri. A proposta

dialógica permitiu estabelecer uma relação de cumplicidade entre Freire e Birri, especialmente no destaque dado ao oprimido, uma vez que “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 1987, p. 57). Assim, tanto o livro quanto o cinema denunciam as mazelas sociais de dominação e a luta das minorias para transformar sua realidade.

Já em 2018, a dissertação encontrada no processo de mapeamento utiliza-se da linguagem cinematográfica para realização de releitura de fábulas. Ao promover a correlação entre essas obras e filmes, Almeida (2018) oportuniza a leitura de mundo incitando os sujeitos da pesquisa à dialogicidade e ao processo reflexivo. “A dimensão abordada nesse contexto refere-se à possibilidade de se materializar com o cinema a ontologia das relações entre os sujeitos, em um processo de transformação mútua entre eles e o mundo” (PRUDENTE; PÉRIGO, 2020, p. 424).

Em 2019, as teses e dissertações tendem a pesquisar o potencial do cinema na formação cultural do sujeito. Além disso, o cinema educativo aparece em mais de uma pesquisa como veículo para a interação dialógica, o empoderamento e a conscientização política dos sujeitos. Oliveira (2019), Reis (2019), Souza (2019) e Penney (2019), embasados na pedagogia crítica de Paulo Freire, apontam para a utilização do cinema como prática pedagógica. Reis (2019) preconiza o uso do cinema para promover o autoconhecimento e a leitura de mundo, fomentando o questionamento sobre o papel de cada um na sociedade e como é possível intervir para transformá-la, dando visibilidade aos grupos minoritários. O Cinema Negro, por exemplo, vem conseguindo

exaltar a verdadeira imagem do negro brasileiro, expressando seu protagonismo, por meio de um referencial estético de africanidade (PRUDENTE, 1995).

Na tese de 2020, o cinema aparece como protagonista no desenvolvimento de metodologias para ressignificação da práxis educativa, estabelecendo uma forte relação com o objetivo deste artigo, ao apresentar o elo do cinema com o pensamento freiriano, referenciando a dialogicidade, a educação e o cinema como possibilidades libertadoras e emancipadoras. Pettinati (2020) traz as reflexões sobre a liberdade como ponto central de sua obra, capaz de estabelecer uma junção entre a produção cinematográfica da atualidade e os processos de recepção do espectador.

A partir da análise criteriosa das pesquisas inventariadas, tomando como referência o ideário freiriano da educação libertadora na luta contra a opressão, o cinema é apresentado como prática pedagógica dialógica, e aparece em meio a práticas educativas que promovem o que Freire chama de “curiosidade epistemológica”, essencial para investigar novas formas de pensar e agir na realidade que nos cerca (FREIRE, 1996, p. 32).

Percebe-se que as contribuições de Paulo Freire são incomensuráveis para o desenvolvimento de práticas dialógicas e libertadoras que visem promover a emancipação dos sujeitos e a ressignificação dialética dos processos educativos emancipatórios. Por exemplo, Freire foi convidado a contribuir na alfabetização de jovens e adultos no período após a guerra na Guiné-Bissau, experiência que resultou no escrito *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, em que demonstrou, de forma prática, que a educação pode contribuir de forma significativa e importante para

a luta contra a opressão e pela libertação que o povo guineense buscava nessa emancipação política (FREIRE, 1978).

Na Guiné-Bissau, o cinema surge devido às produções de documentários retratando o cotidiano dos guerrilheiros e dos aldeões das zonas libertas. Alguns curtas-metragens repercutiram internacionalmente, como *O regresso de Cabral* (Sana Na N’Hada, 1976), *Anos nó oça luta* (Sana Na N’Hada, 1976), *Fanado* (Sana Na N’Hada, 1984) e o longa-metragem *Xime* (Sana Na N’Hada, 1994), fazendo que o cinema assumisse papel relevante na formação e na educação dos seus povos e nas produções de documentários etnográficos abordando as histórias, cultura, política, economia e as contribuições dos povos africanos na formação da ordem mundial (CÓ, 2020).

O povo guineense denunciou a expulsão da colonização portuguesa por meio do cinema e da educação como amostragens de significado de luta e emancipação de um povo diante da opressão vivida numa denúncia de reconstrução política e libertária.

Ressalta-se também o surgimento, em 1960, do Terceiro Cinema ou Cinema Novo em oposição ao cinema Ocidental, com novas abordagens e conceitos revolucionários, retratando a pobreza, a violência, a opressão, a miséria, a libertação dos oprimidos, as manifestações culturais e de identidade.

Ainda no que diz respeito ao Cinema, enquanto arte transformadora foi usada pelos povos africanos como forma de luta e de transformações política e econômica, e também como forma de valorização cultural e humana. Em todas as revoluções humanas o cinema teve e

continua a ter um papel importantíssimo na educação de massas (CÓ, 2020, p. 41).

Esse cinema contrariou os padrões e estéticas até então dominantes de um cinema e de uma educação elitista e colonizadora.

A fim de constatar as obras de Freire nas pesquisas mapeadas, o Quadro 2 relaciona seus livros e o Quadro 3, os textos que escreveu em obras de outros autores, em coautoria ou não, utilizados nas 15 teses e dissertações analisadas neste artigo.

[Quadro 2]

Livros de Paulo Freire referenciados nas teses e dissertações (2016-2021)

OBRAS DE PAULO FREIRE E EDIÇÕES	NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES QUE UTILIZARAM A OBRA
<i>Pedagogia da autonomia</i> (1987, 1996, 1998, 2016, 2002, 2011, 2015)	13
<i>Pedagogia do oprimido</i> (1970, 1979, 1987, 2000, 2005, 2006)	09
<i>A importância do ato de ler: em três artigos que se completam</i> (1982, 1988, 1989, 1997, 2006, 2011)	08
<i>Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido</i> (1992, 1993, 1994, 1997, 2006, 2011)	07
<i>Educação como prática da liberdade</i> (1967, 1999, 2007, 2011)	05
<i>Educação e mudança</i> (1970, 1977, 1979, 1990)	05
<i>Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire</i> (1979, 1980)	04
<i>Política e educação: ensaios</i> (1995, 1997, 2001)	03
<i>Ação cultural para a liberdade</i> (1981)	02
<i>Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar</i> (1993)	02
<i>Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos</i> (2000)	02
<i>Educação como prática da liberdade</i> (1989, 1997, 2007)	02
<i>Ação cultural para a liberdade e outros escritos</i> (1977)	02
<i>O papel da educação na humanização</i> (1967, 1971)	02
<i>Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo</i> (1963)	02
<i>Educação e atualidade brasileira</i> (2020)	01
<i>Os cristãos e a libertação dos oprimidos</i> (1978)	01
<i>À sombra desta mangueira</i> (2015)	01
<i>Extensão ou comunicação?</i> (1979)	01
<i>Pedagogia da tolerância</i> (2004)	01
<i>Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis</i> (2003)	01
<i>A educação de adultos e as populações marginais</i> (1958)	01
<i>A propósito de uma administração</i> (1961)	01
<i>Ação cultural para a libertação</i> (1967)	01

[Quadro 2] Continuação

<i>A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação (1971)</i>	01
<i>Ideologia e educação reflexões sobre a não neutralidade da educação (1981)</i>	01
<i>Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra (2014)</i>	01

Fonte: elaborado pelas autoras

Com isso, no universo geral das 15 teses e dissertações analisadas, o livro *Pedagogia da autonomia* foi o mais citado, utilizado em 13 pesquisas como subsídio teórico, denotando a relevância dessa obra para a área educacional e para as pesquisas em campos que inclusive extrapolam o da educação. A obra é dividida em três capítulos: 1. “Não há docência sem discência”; 2. “Ensinar não é transferir conhecimento”; e 3. “Ensinar é uma especificidade humana”, e é considerada essencial para a docência e para os diferentes campos do saber, a exemplo dessa amostragem.

A experiência histórica, política, cultural e social constitui os sujeitos, e todos possuem conhecimentos, ainda que diferentes; por isso, é importante a noção de que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 52) e que a educação deve ser pautada, vivida e refletida exigindo do educador esse modo de pensar.

A *Pedagogia do oprimido*, um dos primeiros livros de Freire, foi o segundo mais usado como base teórica nas dissertações de mestrado e teses de doutorado analisadas. O livro é um clássico da pedagogia libertadora, visto que aborda a teoria pedagógica de Freire, com o repertório de conteúdo como “tema gerador” e o método dialógico de ensino.

Como Freire produziu um riquíssimo acervo com várias obras que ressoam em diferentes campos, existem lacunas a serem exploradas interligando sua obra ao cinema

e à educação, por exemplo, as pesquisas com a obra *Cartas a Guiné-Bissau*, em que estudos poderiam estabelecer relações com o Cinema Novo e/ou com o cinema negro, num movimento de denúncia à necessidade de libertação e emancipação.

O cinema e o diálogo com as obras de Paulo Freire abrem possibilidades de rompimento cultural colonialista, do racismo estrutural e dos diversos tipos de preconceitos envolvendo pessoas pertencentes a grupos minoritários sexuais e de gênero, religioso, linguístico, cultural e de classe social. Para isso, é imprescindível a contribuição das produções acadêmicas com a desconstrução, com novos olhares, questionamentos e proposições, com abordagens do cinema e a educação descolonizadora. Trabalhar na escola com o cinema e com questões tão singulares é essencial e desafiador, quando o professor desenvolve seu trabalho de forma problematizadora, relacionando-se ao contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos.

Tomando posse desses saberes e integrando-os de maneira emancipatória à prática educativa, o cinema como prática social e conhecimento corrobora por si próprio a humanização no processo que tenha em sua força motriz o ato de ensinar e aprender. Pelo cinema, é possível abordar a temática e metodologia dialógica de Paulo Freire, despertando os sentidos em suas múltiplas dimensões – as emoções, sensações, percepções, e concepções variadas

e necessárias, capazes de dar sentido ao mundo extrínseco e intrínseco.

[...] o cinema constitui-se em uma matriz social singular de percepção, elaboração e transmissão de saberes e fazeres, possibilitando distintas formas de apreensão, compreensão e representação do mundo. Nesses termos, enquanto uma modalidade integrante do conhecimento humano, o cinema orienta e explica percursos individuais e grupais formados em ambiências em que a imagem em movimento constitui e possibilita aprendizados que passam a compor o estoque de experiências da sociedade (SILVA, 2010, p. 161-162).

Visto que o diálogo é o caminho para a comunicação participativa e horizontal e está intrinsecamente ligado à ação reflexiva

do homem sobre a práxis, “[...] a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente” (FREIRE, 2006, p. 70). Em meio a essas ações dialógicas e comunicativas, Freire também articulou seu pensamento junto a outros teóricos, associando ideias e teorias.

Assim, os textos de Paulo Freire trazem perspectivas de enunciados que se conectam com variados conhecimentos, e suas obras são aportes teóricos para fundamentar diversos e importantes temas da sociedade atual, denunciando as mazelas opressoras, tradicionais e excludentes (Quadro 3).

[Quadro 3]

Obras de Paulo Freire em conjunto com outros autores ou localizadas em obras de outros autores e que foram utilizadas nas teses e dissertações

OBRAS	Nº DE TESES E DISSERTAÇÕES UTILIZANDO A OBRA	REFERÊNCIA
<i>Pedagogia do oprimido (o manuscrito)</i>	01	FREIRE, Paulo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. Pedagogia do oprimido: (o manuscrito) . São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho: Big Time, 2018.
<i>Essa escola chamada vida</i>	01	FREIRE, Paulo; FREI, Betto. Essa escola chamada vida . São Paulo: Ática, 2003.
<i>Educar com a mídia</i>	01	FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação . São Paulo: Paz e Terra, 2011.
<i>Educação. O sonho possível.</i>	02	FREIRE, Paulo. Educação. O Sonho Possível. In: BRANDÃO, Carlos R.; COELHO, Ildeu M.; CHAUI, Marilena S.; FREIRE, Paulo; ALVES, Rubem A. (org.). Educador: vida e morte . Rio de Janeiro: Grael, 1982. p. 89-102.
<i>Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.</i>	01	FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). Pesquisa participante . São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 34-41.
<i>Sobre educação (Diálogos)</i>	01	FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação (Diálogos) . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v. 1.

[Quadro 2] Continuação

<i>Pedagogia, diálogo e conflito</i>	01	GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Pedagogia, diálogo e conflito . São Paulo: Cortez, 1985.
<i>Aprendendo com a própria História</i>	01	FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Aprendendo com a própria História . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
<i>Fazer escola conhecendo a vida</i>	01	FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Debora. Fazer escola conhecendo a vida . Campinas: Papyrus, 1986.
<i>Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em Educação Popular</i>	01	FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Debora. Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em Educação Popular . Petrópolis: Vozes, 1988.
<i>Alfabetização leitura do mundo, leitura da palavra</i>	01	FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização leitura do mundo, leitura da palavra . São Paulo: Paz e Terra, 1990.
<i>Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire</i>	01	FREIRE, Paulo; TORRES, Carlos Alberto. Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire – antologia . São Paulo: Cortex & Moraes, 1979.

Fonte: elaborado pelas autoras

Considerações finais

A ação dialógica de Paulo Freire ultrapassa a barreira do tempo e segue sustentando na contemporaneidade práticas educativas de potencial emancipador e metodológico, como o cinema. Isso foi evidenciado ao longo deste artigo. Mesmo que tenham sido apresentadas, no então inventário descritivo analítico, apenas 15 teses e dissertações, a teoria freiriana da dialogicidade e seu fundamento da emancipação humana permeiam o campo investigativo sobre o cinema e a educação. Por meio desse inventário, galga-se a transformação do *status quo*, que reduz o papel do cinema a mero coadjuvante no processo educativo, ainda que este tenha um enorme potencial como protagonista da educação, humanização e emancipação do indivíduo.

Nessa premissa, não é possível que o cinema continue sendo reduzido a um mero recurso utilizado para ocupar espaços livres na rotina escolar ou apenas ilustrar conteúdos

de forma aleatória. Visto que é um aparato educacional transformador, vinculá-lo à educação freiriana é inovação e compromisso com a emancipação humana e, sem dúvida, de inclusão social e cultural para todos.

Além disso, o entrelace do cinema com a teoria freiriana também se dá pelas inúmeras possibilidades de exploração da leitura e da linguagem cinematográficas nos diferentes campos do saber. As exigências do mundo atual demandam novas formas de aprender e de articular saberes e valores éticos, para a emancipação do sujeito e sua ação crítica para e com a realidade no enfrentamento consciente dos desafios diários, a fim de romper com as mazelas opressoras tradicionais.

O viés metodológico da sétima arte garante liberdade, autonomia e emancipação ao indivíduo. Essa perspectiva foi demonstrada nas diferentes teses e dissertações apresentadas, tendo em vista a participação ativa dos sujeitos das pesquisas, por meio do desenvolvimento do cinema de inúmeras formas, em diversos campos de

conhecimento, em suas múltiplas dimensões sócio-histórico-culturais. Entretanto, ainda existem lacunas a serem investigadas por pesquisadores tanto na área do cinema quanto nos conceitos e praxiologia de Paulo Freire em relação ao cinema na educação.

Assim, pensando na criação de novos processos educativos e no quanto o elo do cinema e da educação emancipatória com a teoria de Paulo Freire contribui e dá sentido à ressignificação da práxis, a apresentação deste inventário descritivo e analítico está permeada de dimensões potencializadoras, vieses para novos estudos e reconstrução do conhecimento. Assim, o cinema educativo na formação humana possibilita um novo olhar perceptivo, o pensamento, a sensação e o relato de nós mesmos existindo, percebendo a existência do outro, do diferente, diverso, muitas vezes oculto e invisível. Esse vazio entre mim e o outro pode se manifestar em formas diversas, negativas ou positivas, dependendo da experiência que o cinema oferece e nos dá a conhecer o outro (ALMEIDA, 2017).

Certamente, ainda se tem um longo caminho a percorrer para que o cinema seja reconhecido como forma de conhecimento e, então, deixe de ser elitista e ocidentalizado. O Cinema Novo tem contribuído para esse processo ao dar visibilidade à ética, à estética e aos estudos e relações étnico-raciais da afrodescendência nos espaços formais e não formais da educação e da sociedade. Assim, as pesquisas são um convite inspirador à vivência poética e transformadora do cinema e à interpretação crítica em diferentes âmbitos, provocando uma permanente mediação pelo método dialógico e problematizador da “forma e conteúdo” do filme e de seu conteúdo de aprendizagem crítica e transformadora da realidade. ■

[ANA LUIZA RUSCHEL NUNES]

Tem pós-doutorado em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Líder do Grupo de Pesquisa Artes Visuais, Educação e Cultura (Gepavec – CNPq). E-mail: analuiza@uepg.br

[ADRIANA RODRIGUES SUAREZ]

Doutora e pós-doutoranda em Educação pela UEPG. Mestra em Comunicação e Linguagens pela Universidade de Tuiuti do Paraná (UTP). Professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais e do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva da UEPG. Vice-líder do Gepavec (CNPq). E-mail: arsuarez@uepg.br

[DANIELE ROSA FERREIRA]

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Espaços Escolares e Não Escolares (Gepeduc – CNPq). Pedagoga Especialista em Arte e Educação pelas Faculdades Integradas do Vale do Itajaí (Univali). Professora Pedagoga da Secretaria de Educação e Esporte do Governo do Paraná. E-mail: dani_rf2@yahoo.com.br

[DANIELLI TAQUES COLMAN]

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Pesquisadora do grupo de pesquisa (Gepeduc – CNPq). Pedagoga e bacharel em Direito pela UEPG. Especialista em Educação Especial com ênfase em Libras pela Fameplan. Professora Pedagoga do quadro próprio da Secretaria de Educação e Esporte do Governo do Paraná. E-mail: daniellitc@hotmail.com

Referências

AFONSO, Liz Helena Gouveia. **História e cultura no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em contexto universitário**: contribuições para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

AGAMBEN, Giorgio. O cinema de Guy Debord. **Intermédias**, [s. l.], 11 jul. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3KXjaS9>. Acesso em: 16 fev. 2022.

ALMEIDA, Andreia Silva Ferreira de. **Letramento literário na EJA**: transformando e (re)construindo caminhos. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-27, 2017.

ASSUNÇÃO JÚNIOR, Mário Luiz Costa. **Em cena**: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de história. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

BELLO, Luciane. **Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra**: “é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite”. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink: Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema**: uma introdução. Campinas: Editora Unicamp; São Paulo: Edusp, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 27 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3u1HETk>. Acesso em: 23 set. 2021.

CÓ, João Paulo Pinto. O terceiro cinema e a luta de libertação nacional na Guiné-Bissau. In: PRUDENTE, Celso Luiz; SILVA, Paulo Vinicius Baptista (org.). **16ª Mostra internacional do cinema negro**: educação, cultura e semiótica. São Paulo: Jandaíra, 2020. p. 38-44. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3JkccpR>. Acesso em: 16 fev. 2022.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GALASSE, Bruno Tonhetti. **Narrativas de práticas em educação e tecnologia**: a trajetória do professor digital. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

OLIVEIRA, Eugênio Magno Martins de. **Fernando Birri e Paulo Freire**: educação e cinema em diálogo como práticas da liberdade. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, Paulo Passos de. **Josafá Duarte e o Cinecordel**: o cineasta cabra da peste contra o dragão de Roliúdi. 2019. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

PENNEY, Paola Prestes. **A viagem permanente de Herbert Duschenes**: arquiteto, educador e cineasta amador. 2019. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PERSEGUEIRO, Kelcilene Gisela. **“Olhar caleidoscópico”**: a experiência do cinema como prática pedagógica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

PETTINATI, Aguinaldo. **Liberdade da interface educação e cinema**: um resgate metodológico da proposta de Paulo Freire. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

PRUDENTE, Celso Luiz. A imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio na dimensão pedagógica do Cinema Negro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.

PRUDENTE, Celso Luiz. **Barravento**: o negro como possível referencial estético do Cinema Novo de Glauber Rocha. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995.

PRUDENTE, Celso Luiz; PÉRIGO, Agnaldo. A dimensão pedagógica do Cinema Negro na percepção do etnoletramento em educação básica. **Amazônica**, Belém, v. 12, n. 1, p. 419-444, 2020.

RACHETTI, Luiz Gustavo Ferri. **Sociologia e cinema**: o uso do audiovisual na aprendizagem de sociologia no ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

REIS, Ana Tereza Vendramini. **A importância das tics e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior**: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2016. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

REIS, Isabela Pardinho. **Estado do conhecimento**: práticas pedagógicas com o uso de filmes nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (2014 a 2018). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

ROCHA, Glauber. **Revolução do Cinema Novo**. Rio de Janeiro: Alhambra: Embrafilme, 1981.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Bruna Alves Lopes dos. **Cinência**: possibilidades didáticas do cinema para a (cons)ciência no contexto da medida socioeducativa de internação. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 50-56.

SILVA, Veruska Anacirema Santos da. **Memória e cultura**: cinema e aprendizado de cineclubistas baianos dos anos 1950. 2010. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2010.

SOUZA, Susana Carvalho de. **Curta-metragem**: o paradidatismo teatral no ensino das ciências ambientais. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

INFLUÊNCIA E
ATUALIDADE DE
PAULO FREIRE
NOS ESTUDOS EM
COMUNICAÇÃO E
NO JORNALISMO:
O RETORNO AO
PENSAMENTO
FREIRIANO
DIANTE DOS
DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS

[ARTIGO]

Hebe Maria Gonçalves de Oliveira

Universidade Estadual de Ponta Grossa

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

Este artigo reúne abordagens que situam as influências e atualidade do pensamento de Paulo Freire nos estudos em comunicação e jornalismo e destacam o educador entre os pesquisadores expoentes nessa área de conhecimento na América Latina do final dos anos 1960 aos anos 1980, e com uma ascendente presença nas pesquisas a partir dos primeiros anos do século XXI. Assim, demonstramos que as ideias de Paulo Freire não foram superadas, muito menos a sociedade excludente e injusta contra a qual o pensador construiu toda sua práxis teórica. Nesse sentido, também observamos, nos estudos contemporâneos em comunicação e no jornalismo nesta segunda década do século XXI e nas inúmeras celebrações de seu centenário, a força do retorno a Paulo Freire.

Palavras-chave: Paulo Freire. Comunicação. Jornalismo. Pesquisa. Centenário de Paulo Freire.

This article gathers approaches that place the influence and actuality of Paulo Freire's thought in studies on Communication and Journalism, which highlight the educator among the exponents in this area of knowledge in Latin America from the late 1960s to the 1980s, and with an ascendant presence in studies from the first years of the 21st century. We also demonstrate that Paulo Freire's ideas have not been overcome, much less the exclusionary and unfair society against which the thinker built his entire theoretical praxis. In this sense we also observe the strength of the return to Paulo Freire in contemporary studies in communication and journalism in this second decade of the 21st century and in the numerous celebrations of Paulo Freire's centennial.

Keywords: Paulo Freire. Communication. Journalism. Research. Paulo Freire's Centennial.

Este artículo recoge enfoques que sitúan la influencia y actualidad del pensamiento de Paulo Freire en los estudios de comunicación y periodismo, y que destacan al educador entre los exponentes de esta área de conocimiento en América Latina desde finales de los años 1960 hasta los 1980, con una presencia ascendente en las investigaciones de los primeros años de este siglo XXI. Se observa que las ideas de Paulo Freire no han sido superadas, tampoco la sociedad excluyente e injusta contra la que el pensador construyó su praxis teórica. En este sentido, se observa la fuerza del retorno a Paulo Freire en los estudios contemporáneos sobre comunicación y periodismo de esta segunda década del siglo XXI y en las numerosas celebraciones de su centenario.

Palabras clave: Paulo Freire. Comunicación. Periodismo. Investigaciones. Centenario de Paulo Freire.

Introdução

O centenário de Paulo Freire, em 2021, mobilizou um leque variado de celebrações em todo país, com projeções internacionais. O Patrono da Educação no Brasil – reconhecido pela Lei nº 12.612, de 13 de abril 2012, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff (BRASIL, 2012) – nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921 e faleceu em janeiro de 1997, deixando um legado sem precedentes para a educação brasileira, com grande influência nas ciências humanas e nas demais áreas do conhecimento (MEDITSCH; FARACO, 2003). Paulo Freire desponta como o terceiro pensador mais citado no mundo, e o levantamento publicado em 2016 por Elliott Green, pesquisador da London School of Economics, e referendado pelo Instituto Paulo Freire (PAULO..., 2016), mostra que o pedagogo é “citado 72.359 vezes, atrás do filósofo americano Thomas Kuhn (81.311) e do sociólogo, também americano, Everett Rogers (72.780). Ele é mais referido do que pensadores como Michel Foucault (60.700) e Karl Marx (40.237)”.

De acordo com o Instituto Paulo Freire (PAULO..., 2016), o mesmo levantamento indica a “obra *Pedagogia do oprimido* entre os 100 livros mais pedidos em universidades de língua inglesa pelo mundo” e mostra que, entre “mais de 1 milhão de ementas de estudos universitários americanos, ingleses, australianos e neozelandeses, o livro foi o único brasileiro a entrar no top 100 da lista. No campo de Educação, ele ficou em segundo lugar entre os mais pedidos. O levantamento foi realizado pelo projeto Open Syllabus, e traz ainda outras 20 obras de Paulo Freire na lista geral” (PAULO..., 2016).

Idealizador do método de alfabetização de adultos aplicado no Brasil no final dos anos 1950 e nos primeiros anos da década de 1960, inicialmente em regiões do Nordeste e, posteriormente, em outros locais como Rio de Janeiro e Florianópolis. O método Paulo Freire, como ficou conhecido nacional e internacionalmente, ganhou mais notoriedade após as atrocidades do Golpe Militar de 1964. Quando instaurado, em 1º de abril daquele ano, umas das primeiras ações do regime contra o educador foram as investidas no Serviço de Extensão Cultural, dirigido por Freire na Universidade de Recife, que confiscaram todo o material produzido para alfabetização (PAGE, 1972 apud LIMA, 2011, p. 45).

O método Paulo Freire, considerado revolucionário em sua essência, foi aplicado institucionalmente na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, e alfabetizou, em 40 dias, adultos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Naquele 1º de abril de 1964, Paulo Freire se encontrava, em Brasília, Paulo de Tarso, então Ministro da Educação do governo de João Goulart. O retorno de Paulo Freire a Recife foi como preso político, condição a que foi submetido durante 72 dias. Em seguida, conseguiu o exílio, primeiro para Bolívia, depois, Chile, morando também em países como Estados Unidos e Suíça, onde atuou como professor convidado da Universidade de Harvard e da Universidade de Genebra, respectivamente. Seu trabalho teve alcance também em países africanos de colonização portuguesa, como Guiné-Bissau e Cabo Verde (LIMA, 2011). Em 1980, com a anistia política, Paulo Freire voltou ao Brasil, atuou como professor na Universidade de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), filiou-se ao Partido dos

Trabalhadores (PT) e foi secretário municipal da Prefeitura de São Paulo na gestão de Luiza Erundina (1989-1992).

Do exílio, Paulo Freire sistematizou em livros o próprio pensamento sobre o método de alfabetização; com algumas obras publicadas primeiramente em inglês ou espanhol. Só depois vieram as edições em português, devido à censura instaurada pelo regime militar no Brasil. O alcance da obra de Freire se deve a sua dimensão humana, ao colocar na centralidade de sujeitos homens e mulheres comuns, das classes sociais mais pobres. Daí, portanto, o método Paulo Freire, uma pedagogia dos oprimidos, dos excluídos. Com a alfabetização de trabalhadores e trabalhadoras do campo e das periferias das grandes cidades, Freire dedicou-se à educação para libertação, à conscientização crítica de parcela da população brasileira condicionada às condições de exclusão, resultante do processo histórico político-econômico de contexto internacional e determinante das condições sociais e culturais no país.

Paulo Freire nos estudos em comunicação

Este artigo visa destacar a influência e atualidade do pensamento de Paulo Freire nos estudos em comunicação, reconhecendo que a obra não se esgota nos diferentes campos do conhecimento. Para isso, parte da leitura de trabalhos da comunicação e do jornalismo com referência a Freire, com ênfase no legado do pensador para essas duas áreas do

conhecimento. Dada a limitação do formato para a amostragem quantitativa, optou-se pela referência de pesquisadores que reconhecidamente situam a presença de Freire nessas duas áreas de conhecimento. Nesse sentido, também é importante ressaltar que, por causa dessas limitações, há autores com trabalhos relevantes que não foram mencionados neste trabalho.

Na comunicação, Paulo Freire é referência nos estudos latino-americanos, ao lado do belga radicado no Chile Armand Mattelart (VASSALO; ROMANCINI, 2016), já nos anos 1960 e 1970, com a crítica à chamada política de comunicação para o “desenvolvimento”, amplamente disseminada pelos Estados Unidos, em sua disputa imperialista, intensificada a partir da década de 1950, em vários países subdesenvolvidos do mundo através de seus governos, incluindo Brasil e demais da América Latina.

Christa Berger (2001) recupera levantamento feito em 1992 por Gómes Palacios, em que 50 pesquisadores latino-americanos apontavam Paulo Freire como uma das principais influências teóricas na comunicação na América Latina, ocupando, já no início dos anos 1990, o quinto lugar: “em primeiro lugar estão os trabalhos de Armand Mattelart e seu grupo no Chile; em segundo, Antonio Pasquali, da Venezuela; em terceiro, Luis Ramiro Beltrán, da Colômbia; e quarto, Eliseo Verón, da Argentina e, em quinto, Paulo Freire, do Brasil, mas com seus trabalhos produzidos desde o Chile” (BERGER, 2001, p. 252).

Na obra *Educação como prática da liberdade*, escrita no Chile e publicada no Brasil pela primeira vez em 1967,

Paulo Freire já expõe a grande formulação de seu pensamento, numa apresentação consistente do próprio método de alfabetização. Na defesa de homens e mulheres das camadas sociais populares como sujeitos, o pensador se coloca no combate às políticas de opressão, no esforço de fomentar a consciência nos sujeitos, contra a alienação. “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem [ser humano], ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1967, p. 39).

Para o campo da comunicação, observamos duas centralidades em *Educação para prática da liberdade*: a percepção da educação massiva emergente, própria da sociedade de massas da era dos meios de comunicação massivos (rádio, televisão, jornais e cinema) naquele momento, e a proposição de um modelo educacional que promovesse o desenvolvimento sociocultural de uma sociedade em desenvolvimento econômico:

A falta desta permeabilidade parece vir sendo dos mais sérios descompassos dos regimes democráticos atuais, pela ausência, dela decorrente, de correspondência entre o sentido da mudança, característico não só da democracia, mas da civilização tecnológica e uma certa rigidez mental do homem que, massificando-se, deixa de assumir postura conscientemente crítica diante da vida. Excluído da órbita das decisões, cada vez mais adstritas a pequenas minorias, é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que, em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais (FREIRE, 1967, p. 90).

E, como o próprio autor descreveu, que esse novo modelo educacional superasse a nossa “inexperiência democrática”:

O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida brasileira, não era só o alarmante índice de analfabetismo e a sua superação. Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria a rebelião popular à inserção. A alfabetização puramente mecânica. O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas (FREIRE, 1967, p. 94).

Em entrevista à revista *Intercom*, o pesquisador José Marques de Melo aborda um pouco da experiência com Paulo Freire no Recife, como também no período do exílio no Chile. Marques de Melo declara que, em uma de suas visitas à casa do colega brasileiro naquele país, teve a oportunidade de ler os originais de *Educação como prática da liberdade*, a pedido do próprio Paulo Freire. Na mesma entrevista, Marques de Melo reconhece que, além de ser a obra chave para entender o pensamento de freiriano, trata-se de um livro importante para a área da comunicação: “esse livro é mais importante do que *Pedagogia do oprimido*, porque é uma pedagogia da comunicação, por isso me identificava muito com ele” (MELO; TUFTE, 2018, p. 174).

Na obra *Teorias da Comunicação: paradigmas latino-americanos*, Marques de Melo (1981) dedica o capítulo “A comunicação na pedagogia de Paulo Freire” para o pensamento do pernambucano. Nessa construção, Marques de Melo recupera

a centralidade da comunicação em sete publicações do pensador: *Educação como prática da liberdade*; *Pedagogia do oprimido*; *Extensão ou comunicação*; *Ação cultural para a liberdade*; *Cartas à Guiné-Bissau*; *Conscientização, teoria e prática da libertação*; e *Educação e mudança*. Observa-se ainda que Marques de Melo destaca que a comunicação a que Paulo Freire se refere é a interpessoal, dialógica, do diálogo com o outro e da participação, com pouca referência à comunicação dos meios de massa.

Conforme destaca Berger (2001), as pesquisas voltadas à comunicação de massa nos anos 1960 e 1970 passavam pelo

comprometimento político: era preciso denunciar o funcionalismo, a televisão comercial, os fluxos internacionais da notícia, as histórias em quadrinho, as políticas de comunicação (ou a falta delas), as corporações multinacionais, a Indústria Cultural, a estrutura transnacional de informação, o cinema de Hollywood, a manipulação ideológica, a publicidade e as pesquisas de opinião, as novas tecnologias, a miséria da informação, o imperialismo cultural (p. 257).

Paulo Freire ganha destaque entre os pioneiros nos estudos em comunicação na América Latina e no Brasil com a obra *Extensão ou comunicação?*, publicada no Chile em 1968 e resultado de trabalhos de extensão rural para os programas de reforma agrária do governo daquele país. Conforme Berger (2001): “sem tratar da comunicação massiva, este livro orientou muitas interpretações na área pois nele está contida a crítica principal aos meios de comunicação de massa: de serem meros instrumentos de transmissão,

de tratarem os destinatários como receptores passivos e de impossibilitarem relações dialógicas” (p. 256).

Embora Paulo Freire seja referência entre os pioneiros nos estudos em comunicação na América Latina, ao lado de Armand Mattelart e Jesús Martín-Barbero (BERGER, 2001; VASSALO; ROMANCINI, 2016), Venício A. Lima (2011), na obra *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*, lançada originalmente em 1981¹, analisou as contribuições do pensador para o campo da comunicação e da cultura e, portanto, situou-se entre os primeiros a concentrar esforços para esta perspectiva no Brasil, pontuando o fato de o autor ainda não ter recebido maior atenção nas pesquisas brasileiras nessa área até então.

A partir desta constatação, Lima (2011) apresenta quatro razões para que o pensamento de Paulo Freire fosse considerado referência nos estudos em comunicação: 1. o pensador abre novas possibilidades aos conceitos de comunicação e cultura; 2. Freire equipara a educação e a comunicação; 3. pelo próprio contexto hegemônico da época, a partir do qual Paulo Freire se situa, isto é, contrário às ações imperialistas de dominação impostas ao Terceiro Mundo, já objetos de denúncia nos estudos em comunicação; e 4. como afirma Lima (2011), todo o pensamento de Paulo Freire “gira em torno dos conceitos fundamentais de *comunicação e cultura*” (p. 34).

1 Originalmente, o livro é resultado da tese de doutorado em Comunicação defendida por Venício A. Lima em 1979, na Universidade de Illinois, nos Estados Unidos. A segunda edição, de 2011, foi motivada para as celebrações dos 90 anos de nascimento de Paulo Freire.

Lima (2011) desenvolve um trabalho grandioso sobre a obra de Paulo Freire, com acesso naquela época também a publicações editadas fora do Brasil e, portanto, em idiomas estrangeiros, devido à própria censura pelo regime militar, o que demonstra a violência da ditadura contra o educador brasileiro naquele período. Lima (2011) discorre também sobre o que denomina “Áreas-problema contidas nas ideias de Freire sobre comunicação e cultura”, reconhecendo de fato a dificuldade de os pesquisadores relacionarem o pensamento de Freire aos problemas dos meios de comunicação. “Em primeiro lugar, há que se estar ciente de que a definição de comunicação como sendo ‘a coparticipação dos Sujeitos no ato de conhecer’ torna-se extremamente difícil enquadrar os ‘mass-media’” (LIMA, 2011, p. 149). Mesmo em relação ao trabalho *Extensão ou comunicação?*, desenvolvido no Chile a partir da experiência empírica com agrônomos na extensão rural, e considerada uma abordagem “mais explícita sobre comunicação”, Paulo Freire “trata o problema da comunicação apenas no nível face a face, ou no máximo de grupos” (LIMA, 2011, p. 149).

Na introdução à segunda edição, Lima (2011) descreve que “foram poucas as ocasiões, depois de *Extensão ou comunicação?* (1983) e *Pedagogia do oprimido* (1987), nas quais Paulo Freire tratou especificamente o tema da comunicação” (p. 17). E que, até o fim de sua vida, “Freire manteve fiel à sua formulação de comunicação como coparticipação de sujeitos que se relacionam dialogicamente em torno do objeto que querem conhecer e, ao mesmo tempo, transformam o mundo no contexto da ação cultural libertadora” (LIMA, 2011, p. 19).

Por outro lado, é na comunicação popular e alternativa – novos trilhos nos estudos em comunicação a partir da transição 1970 para 1980 – que o pensamento de Paulo Freire será melhor compreendido pelos pesquisadores nessa nova área de investigação, principalmente a partir de uma perspectiva diferenciada em relação ao receptor, compreendido a partir de então como sujeito, e não unicamente como objeto, como posto por paradigmas vigentes até então.

Formas populares de expressão, de resistência e de constestação existiram desde sempre, assim como alternativas à cultura dominante. Mas é ao final dos anos 70, início dos anos 80, que estas formas são transformadas em objeto de estudo. Todavia, isso não aconteceu gratuitamente nem como mero fenômeno de moda, mas como resultado do contexto social. As lutas populares estavam sendo redimensionadas pelos grupos políticos e a atividade do receptor revista pelos estudos da comunicação. O receptor deixava de ser identificado com a massa amorfa e uniforme, passiva e manipulável, passando a ocupar o lugar do dominado – o trabalhador organizado, a feminista, o militante – cujas apropriações expressavam um receptor crítico (BERGER, 2001, p. 264).

Entre as(os) pesquisadoras(es) no Brasil com a prática da pesquisa na área da comunicação popular e alternativa, Denise Cogo (2009) confirma a inspiração de Paulo Freire nesta nova linha de investigação:

A concepção freireana de educação é a principal inspiradora de experiências de comunicação alternativa e popular que se

desenvolvem no meio urbano vinculadas a movimentos sociais, sindicais e a comunidades eclesiais de base nas décadas de 70 e 80. São as leituras de Freire que abrem caminho para uma outra compreensão do fenômeno da comunicação no âmbito da Igreja Católica no início dos anos 70 (p. 1).

Como é nas contradições da história que surgem novas práticas e ideias, vários estudos confirmam que foi da reação à censura e à repressão do regime militar que surgiram as diversas formas de comunicação alternativa. O que vale dizer também das formas de comunicação popular e comunitária, oriundas das bases dos setores progressistas da Igreja Católica, influenciados pelas reformas do Vaticano, em 1962, com impactos profundos na sociedade com a ideia da abertura para o mundo, e pelas diretrizes da Conferência de Medellín da Colômbia, em 1969, e, posteriormente, a III Conferência Episcopal em Puebla no México, em 1979, eventos que orientaram novas tomadas de posição dos setores populares da sociedade.

Motivados por mudanças propostas pelo Concílio do Vaticano II e pela Conferência de Medellín da Colômbia, especialmente os setores mais progressistas da Igreja, passam a valorizar a utilização dos meios não massivos na evangelização, opção reafirmada, posteriormente, pela III Conferência Episcopal realizada em Puebla, no México. Na esfera ou não da Igreja, a obra de Paulo Freire torna-se referência obrigatória tanto em projetos e experiências que envolvem o uso de meios de comunicação impressa (jornais, boletins, panfletos, folhetos, murais), radiofônicos (emissoras de alto-falantes)

e audiovisuais (slides, vídeo), quanto na compreensão de outras práticas e manifestações comunicativas que não são mediadas por veículos de comunicação, mas que envolvem dinâmicas interpessoais, intergrupais e comunitárias (reuniões, encontros, liturgias, assembleias, etc.) (COGO, 2009, p. 1).

Cogo destaca também a diferenciação entre os conceitos comunicação alternativa, popular e comunitária, demarcados pelo contexto político econômico e social daquela época. “No Brasil, a terminologia alternativa nomeia, nessa época, principalmente aquela comunicação feita pelos intelectuais que, em resistência à ditadura, tratam de criar jornais e outros veículos de expressão própria como *Opinião*, *Pasquim* e *Coojornal*” (COGO, 2009, p. 1). Já a comunicação popular se refere às práticas comunicacionais “desenvolvidas no âmbito dos movimentos de base ou populares (das mulheres, das associações de moradores, das pastorais, etc), onde são produzidos boletins mimeografados, panfletos, rádios de alto falantes, etc.” (COGO, 2009, p. 2).

A essência dessas formas de expressão se contrapõe à comunicação dos meios massivos privados e dá voz a setores da sociedade não ouvidos pelos canais hegemônicos tradicionalmente representantes da ordem político-econômica vigente. A própria essência e origem dessas formas de expressão e comunicação condizem com o pensamento de Paulo Freire.

Cogo (2009) destaca ainda que a presença e relevância de Paulo Freire nas pesquisas em comunicação “reafirmam interfaces com outros campos do conhecimento – incluindo a educação – constituindo assim

a própria especificidade do próprio campo dos estudos” (p. 2). Mas, segundo a autora,

a contribuição freireana desponta especialmente quando se trata de atribuir significados e propor compreensões acerca de um fazer comunicativo que questione a simples reprodução de perspectivas norte-americanas e europeias no contexto da pesquisa em comunicação e da própria constituição das faculdades de comunicação. [...] Tal perspectiva não assegurou, contudo, que a obra de Paulo Freire tenha escapado a leituras reducionistas, seja a partir de sua conversão em fórmulas de intervenção na realidade, sobretudo no âmbito de determinados projetos de extensão universitária, seja simplesmente a partir de ‘um politicamente correto’, [...] a popularidade alcançada pelo educador brasileiro não permitia ignorá-lo, impondo-o como referência obrigatória (COGO, 2009, p. 2).

O pensamento de Paulo Freire também ilumina uma perspectiva dos estudos em comunicação que trata do direito à comunicação. Lima (2011) destaca, entre os aspectos da importância da releitura de Paulo Freire, “a base teórica para positivação da comunicação como direito fundamental”. As discussões sobre o direito à comunicação, desenvolvidas a partir do final dos anos 1960, tomaram força na década 1970 e resultaram no que foi denominado *Relatório MacBride*, publicado pela Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1980/1983 (ALCURI *et al.*, 2012; LIMA, 2011). O documento, conhecido no Brasil como *Um Mundo e Muitas Vozes*, “discute questões comunicacionais ainda não resolvidas na atualidade. Dentre elas, está a falta de democracia na

comunicação, devido ao fluxo unidirecional da informação (norte-sul) que resulta na verticalização da informação” (ALCURI *et al.*, 2012, p. 143).

Embora o direito à comunicação tenha sido reconhecido no que se compreende como terceira geração de direitos humanos, a informação está longe de seu pleno gozo pela sociedade, pois implica essencialmente a participação e o envolvimento dos cidadãos, através das organizações e movimentos sociais, nos meios de comunicação. O direito à comunicação implica a inclusão das camadas da sociedade mais vulneráveis tanto ao acesso à informação quanto à participação no controle dos diversos canais de comunicação – da produção à distribuição –, o que significa a efetiva participação nas decisões políticas que diretamente afetam a toda a sociedade. O direito à comunicação também é o direito à participação. Sem participação, não há comunicação. Portanto, um dos legados de Paulo Freire para esse campo, enquanto prática, pesquisa e metodologias de ensino (COMUNICAÇÃO..., 2021).

Também não menos importante são os estudos da folkcomunicação, a comunicação nas manifestações, expressões ou espaços culturais populares (OLIVEIRA, 2007). Criada por Luiz Beltrão (1980), a folkcomunicação, teoria genuinamente brasileira, se afirma nos ambientes dos excluídos, como o folclore e a cultura popular. Vale lembrar que Beltrão e Freire são oriundos de duas cidades de Pernambuco separadas por apenas seis quilômetros, Olinda e Recife, respectivamente, região historicamente marcada pela profunda desigualdade social. A proximidade da teoria dos dois autores também está na centralidade do homem rural ou o camponês

no contexto histórico político-econômico e sociocultural dos anos 1950 e 1960 no Brasil, marcadamente excludente. Para Beltrão (1980), a folkcomunicação é a comunicação dos marginalizados, assim como Freire volta toda a sua atenção para a educação dos oprimidos (FERNANDES; POLISSENI; GERALDO, 2011; HOHLFELDT, 2009).

Hohlfeldt (2009) afirma que, mais que proximidade, há uma perspectiva complementar entre ambos os pesquisadores: “Luiz Beltrão e Paulo Freire, cada qual a seu modo, mas complementarmente, deram passos importantes no sentido da integração dessas populações marginalizadas, reconhecendo-lhes meios de autoafirmação, de diálogo e de reconhecimento junto aos segmentos de elite letrada, econômica e cultural” (p. 102).

No caso das pesquisas em jornalismo, enquanto subárea da comunicação, as ideias de Freire têm presença em trabalhos de poucos autores, entre eles Eduardo Meditsch, mas, como o próprio autor reconhece, esta presença se dá “de forma muito escassa” (MEDITSCH; FARACO, 2003, p. 1) e isso “certamente tem raízes históricas e políticas”.

Meditsch e Faraco (2003) reconhecem que o jornalismo, de fato, “nunca foi uma preocupação central nas obras do pedagogo” (p. 2), o que não significa que Freire não prestasse atenção. Ao mesmo tempo, esses autores sustentam que “analisando-se em profundidade as suas teorias, é possível verificar que podem ser aplicadas também no jornalismo, tanto por sua universalidade como pela utilidade de suas concepções de ‘diálogo’, ‘rigor’, ‘leitura do mundo’, ‘percepção crítica da realidade’, entre tantas outras” (p. 2). Escrevem os autores:

Freire não apenas considerava o jornalismo como atividade intelectual com uma particular “sensibilidade da existência”, como pessoalmente utilizava intensivamente a mídia como fonte de informações sobre o mundo. Distinguiu entre o bom e o mau jornalismo e apontava a questão política como o maior obstáculo para que o primeiro se realizasse, embora, como na educação, não aceitasse uma posição fatalista neste sentido e apontasse o enfrentamento real da prática como uma necessidade, tanto para orientar uma crítica consistente quanto para lhe dar sentido (MEDITSCH; FARACO, 2003, p. 13).

As constatações sobre a pouca centralidade de Freire nas pesquisas em comunicação num percurso de aproximadamente 50 anos, como exposto neste artigo, revelam, ao mesmo tempo, a preocupação de um conjunto expressivo de pesquisadores de retomar esse debate, resgatando Freire de uma posição que na verdade nunca perdeu: o reconhecimento de sua obra. Como escrevem Meditsch e Faraco (2003):

O exercício intelectual que permite a aplicação da filosofia praxica de Paulo Freire nas mais diversas áreas de conhecimento merece ser permanente, e no caso do Jornalismo, deve levar em conta não somente as idéias explícitas sobre o tema, mas principalmente o arcabouço teórico e as opções de valor que edificam o trabalho do educador como uma das mais importantes contribuições brasileiras à cultura ocidental no século XX” (p. 13).

Dennis de Oliveira (2017, 2020) também recupera o pensamento de Paulo Freire em recentes pesquisas sobre o jornalismo, a partir da perspectiva da emancipação

freiriana. Oliveira (2020, p. 123) escreve que, ainda na obra de sua autoria, *Jornalismo e emancipação*. Uma prática jornalística baseada em Freire (2017), já defende que as ideias o educador “podem ser base para a construção de um novo tipo de jornalismo não só nos seus conteúdos mas principalmente pelo processo de construção de notícias”. Portanto, a magnitude do pensamento de Paulo Freire sempre nos convoca a outra mirada, como será mostrado a seguir.

Para uma outra mirada contemporânea

A partir do que já foi exposto neste artigo, constata-se uma centralidade dos estudos em comunicação para o pensamento de Paulo Freire, principalmente a partir do século XXI e, sem sombra de dúvida, com mais expressividade na década de 2010. A reivindicação desse pensador para os estudos em comunicação e jornalismo deixa de ser evocada em notas de rodapé e toma um lugar de centralidade, expresso nos títulos dos trabalhos.

No artigo “Ideias de Paulo Freire aplicadas à comunicação popular e comunitária”, Peruzzo (2017) enfatiza “aspectos dos postulados de Paulo Freire, os mais aderentes a práxis da comunicação popular e comunitária quando esta faz jus às suas origens e conceitos seminais”. Para a autora, “trata-se de uma primeira aproximação ao tema, ainda incompleta e não conclusiva”, o que revela a originalidade da abordagem para a área da comunicação. Dos postulados de Paulo Freire aderentes à práxis da comunicação

libertadora, Peruzzo (2017) recupera nessa mesma abordagem: democratização da cultura, consciência crítica, educação para as massas, deixar de ser sombra. Destes postulados, a autora lista também os princípios da pedagogia libertadora: ser sujeito, atitude crítica e comunicação como diálogo. Em seguida, a autora relaciona ainda o que considera como “princípios freirianos incorporados pela comunicação popular”: diálogo, pessoa-sujeito, comunicação-ação como prática da liberdade, aderência à realidade/criticidade, comunicação e transformação.

A edição especial da revista *Internacional Communication Gazette*, editada pela Universidade de Amsterdã, na Holanda, e publicada em agosto de 2020, trouxe como temática “O legado de Paulo Freire: reflexões contemporâneas sobre a comunicação participativa e desenvolvimento civil no Brasil e no mundo”. Na apresentação, os editores convidados Suzina, Tufte e Jiménez-Martinez (2020) escrevem que a edição é resultado do “seminário realizado na Loughborough University London, em junho de 2019, onde cerca de 30 participantes concluíram que as ideias de Paulo Freire ainda estão vivas e agitadas, mas confrontadas com novos e transformados desafios” (p. 406, tradução nossa) e, segundo eles, “os perigos das ideias de Freire emergem de sua perspectiva sobre a sociedade, sua visão inerente de mudança e, em particular, dos métodos que Freire desenvolveu a fim de construir uma sociedade justa de membros emancipados e iguais” (SUZINA; TUFTE; JIMÉNEZ-MARTINEZ, 2020, p. 406, tradução nossa).

Em artigo nesta mesma edição, Peruzzo (2020) reconhece que Paulo Freire não tenha

dedicado esforços para os estudos em comunicação, mas suas ideias permanecem ressonantes na área, especialmente nas abordagens sobre movimentos sociais e coletivos:

Mesmo indiretamente, é possível assumir que a visão de Paulo Freire tem inspirado a criação de conceitos e práticas comunicativas. Freire não pesquisou o campo, mas ele se aproximou dos problemas comunicacionais. Ele colocou a comunicação no centro do chamado processo ensino-aprendizagem. Ele colocou a comunicação no centro do chamado processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o diálogo existente que ressalta seu método de geração de conhecimento. Esse fator é crucial para a relação entre o professor e o aluno, sendo relevante para as relações humanas em geral. Por exemplo, entre quem detém o conhecimento técnico para liderar e aqueles com quem se interage ao nível das instituições e dos movimentos sociais. Para Freire, comunicação significa interação, troca, reciprocidade, diálogo. Não significa atos unilaterais de transmissão de informações ou conhecimento (PERUZZO, 2020, p. 426, tradução nossa).

Peruzzo (2020) também contextualiza o atual cenário político no Brasil, com o governo de Jair Bolsonaro, que tem levado o país ao retrocesso. Um exemplo disso são as demonstrações de aversão às ideias de Freire por parte de Bolsonaro².

² Em 16 de dezembro de 2019, Bolsonaro teceu ataques diretos ao pensador, em declarações a jornalistas na saída da residência oficial em Brasília, o Palácio da Alvorada. Questionado sobre a renovação dos contratos de manutenção da emissora pública TV Escola, Bolsonaro chamou Paulo Freire de “energúmeno” e disse que a TV Escola “deseduca” (MAZUI, 2019).

Para a pesquisadora, todas as medidas do presidente “não são acidentais”. “Os fatos constituem a visão do governo, que desfaz muitas das ideias de Paulo Freire, em pelo menos ao nível dos que estão no poder” (PERUZZO, 2020, p. 436, tradução nossa).

Peruzzo rememora que a ditadura militar suprimiu as ideias de liberdade, soberania popular e democracia, além de prender, torturar e matar muitos dos que denunciaram e o resitiraram. A pesquisadora lembra que só o que restou a Paulo Freire foi buscar o exílio. Para autora, muito deste cenário volta a nos incomodar com o governo de Bolsonaro. “Algumas perguntas pertencem a este cenário. Alguém poderia responder citando o frescor da obra de Paulo Freire e seu potencial para levar à mudança mais uma vez” (PERUZZO, 2020, p. 436, tradução nossa).

A importância de Paulo Freire para a comunicação e o jornalismo neste século também foi confirmada nos variados eventos, congressos e chamadas para publicações, como se constatou entre as incontáveis atividades de celebrações do centenário de nascimento de Paulo Freire, como o 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom), sediado pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) em outubro de 2021, considerado o maior congresso da área desde 1977.

Considerações finais

No limiar desta terceira década do século XXI, ano do centenário de Paulo

Freire, o patrono da educação brasileira nos provoca de novo a uma tomada de consciência que recoloca esse País na centralidade da história. “Pensar o Brasil como sujeito era assumir a realidade do Brasil como efetivamente era. Era identificar-se com o Brasil como Brasil” (FREIRE, 1967, p. 99). Portanto, essas palavras de Paulo Freire, impressas em uma de suas obras pela primeira vez há 54 anos, permanecem atuais e nos convocam a reeditá-la sob a força de uma condição, a do tempo verbal no presente como referência também para a comunicação e o jornalismo. ■

[HEBE MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA]

Docente do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Coordenadora do Democracia & Direitos Humanos, projeto de extensão em parceria com a Rádio Comunitária Princesa (FM 87,9 e internet), em Ponta Grossa. E-mail: hebegoncalves@hotmail.com

Referências

ALCURI, Gabriela *et al.* O Relatório MacBride – história, importância e desafios. *In: SIMULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA SECUNDARISTAS*, 12., Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: ONU, 2012. p. 143-165.

BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação**. A comunicação dos marginalizados. São Paulo: Cortez, 1980.

BERGER, Christa. A pesquisa em comunicação na América Latina. *In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (org.). Teorias da comunicação*. Conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 241-277.

BRASIL. **Lei nº 13612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/34vOg57>. Acesso em: 30 set. 2021.

COGO, Denise. Da comunicação rural aos estudos de audiência: influências da obra de Paulo Freire no ensino e na pesquisa em comunicação social. **Projeto Vida no Campo**, Sete Barras, t 2009.

COMUNICAÇÃO popular. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (80 min). Publicado pelo canal nestante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s8NqJQGrBV4>. Acesso em: 30 set. 2021.

FERNANDES, Guilherme Moreira; POLISSENI, Maria Lúcia de Castro; GERALDO, Romário. Possibilidades da folkcomunicação na extensão universitária: diálogos a partir de Paulo Freire. *In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITÁRIA*, 11., 2011, Santa Fé. **Anais** [...]. Santa Fé: UNL, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3zB6lIO>. Acesso em: 30 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOHLFELDT, Antonio. A comunicação enquanto diálogo em Paulo Freire e Luiz Beltrão. **Revista Latinoamericana de Ciências de la Comunicación**, São Paulo, v. 11, n. 6, 2009.

LIMA, Venício A. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo. 2. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília: Fundação Perseu Abramo, 2011.

MAZUI, Guilherme. Bolsonaro chama Paulo Freire de 'energúmeno' e diz que TV Escola 'deseduca'. **G1**, Brasília, DF, 16 dez. 2019. Disponível em: <https://glo.bo/3n3Gxjo>. Acesso em: 30 set. 2021.

MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Maria Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre Jornalismo e Mídia. **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação**, Covilhã, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3f4lAAAd>. Acesso em: 30 set. 2021.

MELO, José Marques de. A comunicação na pedagogia de Paulo Freire. In: MELO, José Marques de. **Teoria da Comunicação**: paradigmas latino-americanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981. p. 23-51.

MELO, José Marques de; TUFTE, Thomas. "A comunicação serve para quê?" Prof. Marques de Melo e sua trajetória de jornalismo comunitário, resistência civil e comunicação para o desenvolvimento. **Intercom**: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 169-185, 2018.

OLIVEIRA, Dennis. **Jornalismo e emancipação**. Uma prática jornalística baseada em Freire. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, Dennis. Paulo Freire e uma prática jornalística emancipatória-decolonial. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 8, n. 2, p. 122-132, 2020.

OLIVEIRA, Hebe Maria Gonçalves de. Meios de expressão popular. In: GADINI, Sergio; WOITOWICZ, Karina Janz (org.). **Noções básicas de folkcomunicação**. Uma introdução aos principais termos, conceitos e expressões. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 67-70.

PAULO Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. **Instituto Paulo Freire**, São Paulo, 8 jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/32PaE7p>. Acesso em: 6 jan. 2022.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária. **FAMECOS**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, ID24207, 2017.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Paulo Freire's role and influence on the praxis of popular communication in Brazil. **International Communication Gazette**, London, v. 82, n. 5, p. 425-439, 2020.

SUZINA, Ana Cristina; TUFTE, Thomas; JIMÉNEZ-MARTINEZ, César. Special issue: The legacy of Paulo Freire. Contemporary reflections on participatory communication and civil society development in Brazil and beyond. **International Communication Gazette**, London, v. 82, n. 5, p. 407-410, 2020.

VASSALO, Maria Immacolata de Lopes; ROMANCINI, Richard. History of communication in Brazil. In: SIMONSON, Peter; PARK, David W. (ed.). **The international history of communication study**. New York: Taylor & Francis, 2016. p. 346-366.

EDUCAÇÃO
CRÍTICA PARA
OS MEIOS NA
CIDADANIA
COMUNICATIVA:
APROPRIAÇÕES
PARA A CRÍTICA
E O DIÁLOGO

[ARTIGO]

Ismar Capistrano Costa Filho

Universidade Federal do Ceará

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

A pedagogia libertadora e o conceito de comunicação do educador Paulo Freire subsidiam uma reflexão sobre a práxis da educação para os meios, que busca a multiplicidade dos saberes, a horizontalidade das relações e a comunicação dialógica. O método de Freire colabora, assim, para a construção da cidadania comunicativa em sintonia com as exigências de democratização das relações que fundamentam o direito à comunicação. A educação libertadora para os meios pode se realizar tanto na educação formal, por meio da construção de ecossistemas midiáticos e da abordagem do direito à comunicação nos temas transversais dos currículos, como pode acontecer nos movimentos sociais, através da educação informal. Um exemplo desse esforço, apresentado neste artigo, é o projeto de extensão de Apoio à Comunicação Alternativa, Cidadã e Comunitária da Universidade Federal do Ceará.

Palavras-chave: Cidadania. Cidadania Comunicativa. Educação Libertadora. Educação Midiática. Direito à Comunicação.

The liberation pedagogy and the concept of communication by the educator Paulo Freire subsidize a reflection on the praxis of education for the media, which seeks knowledge multiplicity, relationships horizontality, and dialogic communication. Freire's method thus contributes to the construction of communicative citizenship in tune with the demands for democratization of the relationships that underlie the right to communication. Liberating education for the media can take place both in formal education, by constructing media ecosystems and addressing the right to communication in the transversal themes of the curricula, and in social movements, with informal education. An example of this effort, presented in this article, is the extension project of Support to Alternative, Citizenly, and Community Communication of the Federal University of Ceará.

Keywords: Citizenship. Communicative Citizenship. Liberating Education. Media Education. Right to Communication.

La pedagogía liberadora y el concepto de comunicación del educador Paulo Freire fundamentan una reflexión sobre la praxis de la educación para los medios, que busca la multiplicidad de saberes, la horizontalidad de las relaciones y la comunicación dialógica. El método de Freire contribuye a la construcción de una ciudadanía comunicativa en sintonía con las demandas de democratización de las relaciones que sustentan el derecho a la comunicación. La educación liberadora para los medios puede darse tanto en la educación formal –a través de la construcción de ecosistemas mediáticos y el enfoque del derecho a la comunicación en los temas transversales de los currículos– como en los movimientos sociales, a través de la educación informal. Un ejemplo de este esfuerzo, presentado en este artículo, es el proyecto de extensión de Apoyo a la Comunicación Alternativa, Ciudadana y Comunitaria de la Universidad Federal de Ceará.

Palabras clave: Ciudadanía. Ciudadanía comunicativa. Educación Liberadora. Educación en los Medios. Derecho a la Comunicación.

Introdução

A cidadania comunicativa consiste no reconhecimento e no exercício do direito à comunicação para a inclusão equânime dos sujeitos e grupos na sociedade. Essa garantia contempla o acesso, a apropriação e a participação social nos meios de comunicação e plataformas digitais. Neste artigo, a educação libertadora para os meios, a partir do método de Paulo Freire, será apresentada como a potencialização do processo de apropriação midiática pelos receptores e usuários. O objetivo é fazer uma reflexão da práxis educativa para o direito à comunicação como parte da construção da cidadania comunicativa.

Para isso, inicialmente será definida a cidadania como um processo de reconhecimento jurídico, de inclusão e de pertencimento. Em seguida, o artigo discute o direito à comunicação a partir das definições de acesso e participação social nas mídias. Em um terceiro momento, os conceitos freirianos de múltiplos saberes, horizontalidade e diálogo serão articulados ao de alfabetização crítica para a mídia, através da proposição de uma educação libertadora para os meios como forma de potencializar a apropriação midiática para a luta pela democratização da comunicação. Por fim, será apresentada a práxis do projeto de extensão de Apoio à Comunicação Alternativa, Cidadã e Comunitária (Cacco) da Universidade Federal do Ceará (UFC), que coordeno desde 2016, para realizar o diálogo entre o conhecimento de projetos de comunicação popular e o conhecimento técnico da academia.

A relação entre a educação e a comunicação, na perspectiva de Paulo Freire (2001), é fundamental. Os processos formativos, para o autor, não podem ser reduzidos à transmissão de conhecimentos e informações; a educação libertadora exige uma relação dialógica baseada na reciprocidade de relações horizontais e no reconhecimento dos múltiplos saberes, intercambiados pelo diálogo. Essa abordagem fundamenta a comunicação numa perspectiva de inclusão e de participação, reivindicada pela cidadania comunicativa.

Cidadania comunicativa

Compreende-se como cidadania a equidade de direitos, o pertencimento social e a inclusão político-econômica. Para Hannah Arendt (1999), cidadania é o direito de ter direitos, o que significa o reconhecimento jurídico de todos os membros de uma sociedade, permitindo, assim, uma isonomia legal que possibilita simetricamente ter e reivindicar direitos (HONNETH, 2011). Ser cidadão representa também a construção de laços de pertencimento numa sociedade marcada por profundas diferenças culturais. Através do sentimento de propriedade comum das instituições e espaços públicos, os cidadãos se identificam como donos e corresponsáveis pelo bairro, pela cidade, pelo Estado e pelo país (CORTINA, 2005). No entanto, a cidadania não se resume a aspectos culturais e jurídicos: a inclusão da população nas tomadas de decisão sobre a vida coletiva e a distribuição dos recursos

materiais e cognitivos legitima essa isonomia legal e pertencimento social.

A construção da cidadania, na atualidade, inevitavelmente atravessa e é atravessada pelos meios de comunicação. A centralidade da mídia na vida social, processo denominado midiaticização, impacta a visibilidade dos sujeitos sociais, o modo de ver e pensar o mundo e os debates para as decisões políticas (MARTÍN-BARBERO, 2004). Além disso, a inclusão e o pertencimento social são profundamente marcados pelas percepções construídas nas mídias massivas e digitais. Desta maneira, o direito à comunicação se torna imprescindível para o exercício da cidadania e é uma garantia que vai além da liberdade de expressão – preconizada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, culminante da Revolução Francesa, e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (COSTA FILHO, 2021a) – por quaisquer meios. O direito à comunicação exige também a isegoria (CHAUI, 2008), isto é, a garantia de ser equanimemente visto e ouvido nos ambientes públicos e midiáticos. Outra condição é o reconhecimento dos usuários dos meios como partes ativas e fundamentais do processo comunicativo. Estes, além de serem valorizados nos endereços das produções, devem ter a possibilidade de participar nas decisões de gestão dos meios.

A formalização, o reconhecimento e o exercício do direito à comunicação constituem a cidadania comunicativa, que tem três aspectos: o acesso, a participação e a apropriação (COSTA FILHO, 2021b). O primeiro se caracteriza pela distribuição paritária das estruturas e dos equipamentos para o uso dos meios. O desafio para garantir o direito à comunicação,

nesse aspecto, é minimizar o fosso entre o acesso privilegiado e o precário.

Já a participação social significa a distribuição de poder nas tomadas de decisões, seja da produção, do planejamento ou da gestão dos meios. Esse processo se diferencia da interatividade das plataformas digitais, reduzida à produção e à circulação de conteúdos, impactando pouquíssimo a governança das mídias digitais.

A apropriação é o processo pelo qual o usuário toma a mídia – conteúdos, tecnologia, circulação etc. – como sua, reconfigurando significados e usos a partir de seu universo simbólico, necessidades e habilidades. Pode ser um processo inventivo e criativo (CERTEAU, 2008) que depende da competência cultural e das capacidades cognitivas. No nível do conteúdo, apropriar-se está intrínseco ao processo de decodificação, pois a leitura é a relação entre um texto e um contexto (HALL, 2003). Já no âmbito tecnológico, a apropriação é representada pelos redesenhos e pelas reconfigurações das tecnologias, possibilitando usos diversos dos planejados pelas indústrias produtoras.

Nesse sentido, a apropriação não é somente a transferência de uma tecnologia ou significado externos para o plano interno dos indivíduos; esta altera tanto quem apropria como o que é apropriado (DRUETTA, 2013). Assim como reconfigura significados e tecnologias, a apropriação é um processo de aprendizagem para os usuários que desenvolvem suas competências culturais por meio da relação com códigos, gramáticas, sentidos e visões de mundo diversas a sua. A transformação dos meios e dos usuários

é uma inevitável condição nos processos de usos midiáticos.

Educação crítica para os meios

O reconhecimento da apropriação dos meios pelos usuários legitima os redeseñhos, as reconfigurações e a inventividade criativa dos usos e sentidos sociais. Esse processo, a fim de contribuir para a construção da cidadania e do direito à comunicação, exige uma educação crítica para os meios, tendo como base a horizontalidade e a democratização das relações sociais.

Para isso, é fundamental buscar um modelo de educação que reconheça a equidade entre os sujeitos sociais. Assim, a proposta de educação libertadora construída por Paulo Freire (1974) se encaixa nessa perspectiva de democratização da comunicação, porque parte das ideias de multiplicidade de saberes, horizontalidade das relações e construção do conhecimento pelo diálogo.

Para Freire (2001), não há um saber superior ou melhor do que outro. Cada conhecimento é construído historicamente num determinado contexto. “[...] há saberes diferentes, não há um que saiba mais, ou menos, há uns que sabem uma coisa, outros que sabem outra” (GUARESCHI, 2013, p. 123). Para explicar isso, o educador usava a seguinte anedota:

Certo barqueiro ajudava os transeuntes a atravessar um extenso rio. Numa das ocasiões, viajava com ele, por acaso,

um advogado e uma professora. A certa altura, pergunta o advogado ao barqueiro: — O sr. entende de leis? O barqueiro, em sua simplicidade, diz que não. Então o advogado comenta: Que pena! Perdeu metade da vida! Não demora, e a professora se arrisca: — Barqueiro, o sr. sabe ler e escrever? Ele, como tantos brasileiros, responde que não. E ela compadecida: — Que pena, perdeu a metade da vida! Eis senão quando o barco dá numa pedra e começa a fazer água e a afundar. O barqueiro, preocupadíssimo, pergunta: — Vocês sabem nadar? E, diante da resposta negativa deles, só lhe resta dizer: — Que pena! Perderam toda a vida! (GUARESCHI, 2013, p. 123).

Este reconhecimento da multiplicidade de saberes parte de dois pressupostos fundamentais. O primeiro é a própria condição ontológica da pessoa humana como um ser inacabado e incompleto que somente com a relação com os outros e com a prática transformadora do mundo, a práxis, pode tomar consciência de si mesmo e da realidade (LIMA, 2001). O conhecimento é, dessa forma, a mediação entre sujeitos e objetos (SANTOS, 2019). Conhecer é uma criação coletiva e, inevitavelmente, uma situação dialógica.

O diálogo é, assim, o segundo pressuposto, compreendido como “[...] este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1974, p. 93). De acordo com o educador, “esta é a razão pela qual não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste

direito” (FREIRE, 1974, p. 93). A ação discursiva, nessa perspectiva, necessita estar associada à prática. “A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um ativismo cego” (FREIRE, 1989, p. 101). Desta maneira, a coerência entre o que se diz e o que se pratica é imprescindível para a construção do diálogo, que não se resume a um encontro entre pessoas, visto que é uma relação de reciprocidade, de reconhecimento mútuo, de articulação e de transformação do mundo, a partir da convergência entre palavras e ações.

A educação no modelo freiriano rompe com a ideia de ensino “bancário”, baseado no “depósito” de conhecimentos nos estudantes por um(a) professor(a). A horizontalidade das relações entre educador(a) e educando(a) exige fundar a educação no encontro entre os saberes desses sujeitos e no contexto da realidade que os envolve, a fim de que as palavras e as teorias passem a ter sentido e a ser aprendidas quando relacionadas ao mundo vivido. Neste sentido, a educação exige a investigação pelo(a) educador(a) dos temas geradores do diálogo no contexto social dos(as) educandos(as). Somente partindo de ideais que fazem sentido na realidade local do processo educativo é que se pode gerar uma postura ativa e corresponsável dos(as) estudantes. Com a codificação desses temas, é possível lê-los de forma crítica, num processo de descodificação, por meio de informações e questionamentos propostos pelo(a) educador(a). O objetivo é tornar os(as) educandos(as) capazes de realizar autonomamente esses questionamentos críticos sobre a realidade, promovendo uma conscientização libertadora que os emancipe socialmente.

A aplicação de tal perspectiva formativa na educação para os meios exige uma visão que compartilhe os mesmos princípios. De acordo com Douglas Kellner e Jeff Share (2008), a área tem, ao menos, quatro abordagens. A primeira é a da educação midiática que se centra na análise da produção, da linguagem e dos veículos e busca a proteção das pessoas dos perigos da manipulação e da dependência midiática, tratando as audiências como vítimas do poder dos meios. “Essa posição é demasiadamente simplista em relação à complexidade de nossas relações com a mídia” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 669).

A segunda abordagem é a educação em arte midiática que apresenta as qualidades estéticas da mídia para a produção criativa como expressão de manifestações artísticas – cenográfica, musicais, teatrais etc. – nos meios de comunicação. Nesta perspectiva, a mídia é apropriada para uma autoexpressão individualista e, muitas vezes, reproduz as representações dominantes. Já a terceira abordagem é a alfabetização midiática, que propõe a aprendizagem de competências comunicativas, como acessar, analisar, avaliar e produzir, levando em consideração questões de responsabilidade social e atitude política. A crítica ideológica e política de representações das dimensões cruciais de classe, gênero, raça e sexualidade na economia política e nas relações sociais das mídias é, entretanto, tratada na quarta abordagem da educação crítica dos meios. Nesta, além da análise e da crítica social, há o compromisso com a produção midiática alternativa, tornando os(as) educandos(as) sujeitos ativos do processo educacional e comunicacional e, por isso, essa abordagem se aproxima do modelo de educação libertadora.

Para trazer as contribuições de Paulo Freire para esse modelo, é necessário seguir três requisitos do método freiriano, sendo o primeiro o reconhecimento de que educandos(as), enquanto receptores e usuários(as), têm múltiplos saberes sobre os meios e, mesmo que muitas vezes não tenham embasamento técnico, são ativos na apropriação. Através do uso de um processo ativo, criativo e inventivo, os sujeitos podem reconfigurar e redesenhar as tecnologias e construir sentidos próprios para os conteúdos, muitas vezes diversos dos propostos pelos emissores. Essa pró-atividade não corresponde necessariamente a uma criticidade transformadora, pois pode representar uma reprodução ou uma criação posteriormente reapropriada pelos meios massivos.

A segunda postura freiriana para a educação dos meios é a contextualização do processo formativo à realidade local. O(a) educador(a), nesta abordagem, rompe com uma postura impositiva de somente transmitir os conhecimentos produzidos sobre a temática. Sua atitude se legitima por meio da escuta e do questionamento, que podem levar a uma autorreflexão e a uma reflexão crítica, articulando as experiências dos(as) educandos(as) aos usos e às apropriações dos meios.

A partir da contextualização e do questionamento crítico, o(a) educador(a) apresenta os conhecimentos acumulados sobre a temática, buscando a relação com a realidade apresentada. Desta forma, o diálogo é viabilizado como a troca de saberes e vivências e, nesse processo, não só o reconhecimento é mútuo, mas a aprendizagem também. Os(as) educandos(as) podem, assim, ter acesso crítico e inventivo ao conhecimento sobre os meios e ao

direito à comunicação, uma vez que o(a) educador(a) conhece o contexto, os usos e as apropriações.

O passo seguinte é uma produção coletiva e participativa de conteúdos midiáticos que rompam com a ideologia dominante dos meios massivos. Este é um momento em que o próprio processo já gera um conhecimento valioso: a organização coletiva, que através do compartilhamento de ações e responsabilidades e do compromisso mútuo possibilita a participação social nos diversos níveis do processo midiático: mensagem, produção, planejamento e gestão (PERUZZO, 1998). A produção comunicacional resultante desse processo educativo é também uma oportunidade para colocar em prática os conhecimentos críticos sobre os meios, rompendo com os modelos, fórmulas e interesses políticos e comerciais da mídia massiva.

A formação midiática pode se realizar em diversos ambientes. A escola certamente é um espaço privilegiado, porque se configura como um lugar predominantemente educativo em que se aprende desde linguagens e códigos a conhecimentos sobre o meio ambiente e a história social. A competência no uso crítico dos meios é tão fundamental como aprender letras, números e fórmulas, visto que a sociedade vive um acentuado processo de midiatisação (MARTÍN-BARBERO, 2014), isto é, a centralidade da mídia na vida social e pessoal. Assim, saber “ler” o rádio, a TV, os impressos e a internet é uma habilidade imprescindível no mundo atual.

Na escola, a educação crítica para os meios pode ocupar tanto os componentes curriculares quanto extracurriculares.

Em disciplinas como História, Língua Portuguesa, Geografia e Sociologia pode-se discutir temáticas como o imperialismo cultural, os donos da mídia, o fluxo internacional das comunicações, a modulação das plataformas digitais e as relações entre mídia e sociedade. Já nas atividades extracurriculares, o desafio é criar nas escolas um ecossistema midiático que possibilite o diálogo dos(as) estudantes entre si e com professores(as) e gestores(as). A educomunicação realiza reflexões e práticas sobre esses desafios, atuando, segundo Ismar de Oliveira Soares (2016), em três frentes: 1. integração, às práticas educativas, do estudo sistemático dos sistemas de comunicação – e como se relacionar com eles – e de como as mídias agem na sociedade; 2. criação e fortalecimento dos ecossistemas comunicativos em espaços educativos; 3. desenvolvimento do coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas.

Para Soares (2016), os ecossistemas comunicativos das escolas buscam promover relações sempre francas e abertas e procuram atizar o crescimento da autoestima e da capacidade de expressão das pessoas, tanto como indivíduos quanto como grupo.

A educação libertadora para os meios tem espaço também nos movimentos sociais. Essa demanda passa pela necessidade de um processo formativo para a leitura crítica da realidade, inevitavelmente permeada pelas mídias, e para a construção de projetos de comunicação que possam dar visibilidade para esses atores sociais, geralmente excluídos dos meios massivos. Segundo Cicília Peruzzo (1999), a educação

informal para a mídia contribui para a (re)elaboração das culturas populares e a formação da cidadania.

A inserção das pessoas num processo de comunicação para a cidadania facilita, além do engajamento em atividades concretas, a quebra da cultura do silêncio, que pulveriza vozes. Isso porque a comunicação produzida é vertical, baseada na participação e na pró-atividade dos sujeitos. Os meios de comunicação comunitários e populares são, assim, potencialmente propícios à organização social participativa, quando partem de movimentos sociais emancipatórios. Nessas condições, também podem favorecer a educação informal com “[...] a socialização do legado do histórico do conhecimento, a compreensão das relações sociais e dos mecanismos de estrutura do poder” (PERUZZO, 1999, p. 11).

A produção de comunicação comunitária para a cidadania, além de ser um processo educativo por si só, é também um espaço para a formação de audiência crítica. Por meio da abordagem de temáticas como saúde, meio ambiente e cidadania, os(as) usuários(as) dos meios podem não só compreender criticamente o mundo, mas também refletir sobre o papel dos meios nos processos políticos, econômicos e culturais que medeiam a realidade. Essa informação pode ser uma porta para o engajamento desses sujeitos em movimentos comprometidos – pela palavra e pela prática – com a transformação social. Por isso, os meios de comunicação precisam ser reconhecidos como bens públicos capazes de promover a educação e a democratização da sociedade. Parafraseando

Paulo Freire, Peruzzo (1999, p. 11) afirma que “a comunicação é um ato pedagógico e a educação é um ato comunicativo”, ideia que “sintetiza a complexidade e ao mesmo tempo as inter-relações entre comunicação e educação” (PERUZZO, 1999, p. 11).

Práxis da educação libertadora para os meios

Como exemplo dessa práxis, o Cacco¹ representa um esforço de educação libertadora para os meios que surgiu como uma ação de extensão na UFC, em 2016, logo quando ingressei como professor do quadro permanente do curso de Jornalismo. A iniciativa era uma continuação da minha atuação como coordenador da Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária no Ceará (Abraço Ceará) quando, de 2009 a 2012, participei da promoção de dezenas de oficinas de rádio em todo o estado.

O objetivo deste projeto de extensão é colocar em diálogo os comunicadores populares com os(as) estudantes de Jornalismo e Publicidade e Propaganda e professores(as) universitários(as), a fim de estabelecer um intercâmbio entre o conhecimento tático da produção comunicativa no campo popular e o conhecimento técnico produzido na academia.

O Cacco funciona com os seguintes protocolos: anualmente, o projeto lança

uma convocatória, através de edital público, para os projetos de comunicação que desejam estabelecer essa relação formativa com a universidade. Devido, provavelmente, à trajetória de militância do coordenador, quase todos que demonstraram interesse em participar da extensão foram rádios comunitárias. Assim, o projeto de extensão estabeleceu o acompanhamento, entre 2017 e 2020, das emissoras Marazul FM, de Paracuru, Camponesa FM, do assentamento Palmares em Crateús, Nativa FM, de Tabuleiro do Norte, e Quixelô FM, do município homônimo. O processo de acompanhamento consiste em oficinas que devem ser realizadas semestralmente em cada emissora e, posteriormente, um assessoramento remoto, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp.

O público dessas ações são os comunicadores das rádios parceiras. As oficinas não puderam acontecer semestralmente em cada rádio pela escassez de recursos financeiros para os deslocamentos, hospedagens e alimentação dos(as) extensionistas, quase sempre rateados entre a emissora e o coordenador do projeto. Já o assessoramento remoto não foi plenamente implementado devido à falta de sintonia entre extensionistas e comunicadores(as) das rádios.

As oficinas do Cacco são planejadas coletivamente entre o professor coordenador e os(as) estudantes extensionistas, a partir das demandas informativas apresentadas pela direção das emissoras. As primeiras oficinas, realizadas nas rádios acompanhadas em 2017, eram sobre a programação radiofônica. Já o segundo ciclo tratou sobre radiojornalismo popular na Camponesa FM e Quixelô FM, em 2018,

1 Disponível em: <http://www.cacco.ufc.br>. Acesso em: 14 fev. 2022.

e sobre rádio nas mídias sociais na Nativa FM e Marazul FM, em 2019.

A preocupação com a horizontalidade e o diálogo não se restringem à escolha do assunto tratado nas oficinas. Professor e estudantes extensionistas buscam, na coordenação dos debates, temas geradores relacionados com a realidade de cada emissora para, partindo desses, apresentar conhecimentos técnicos contextualizados à situação local. Um exemplo que pode ser citado, nas primeiras oficinas, foi o debate sobre as características do rádio. Antes de discutir os traços desse meio, mencionados em manuais técnicos (MCLEISH, 1999; ORTRIWANO, 1985; PRADO, 1989), como simultaneidade, instantaneidade, oralidade e sensorialidade, os(as) participantes das oficinas eram convidados a pensar, inicialmente em dupla, algumas palavras que representavam o significado do rádio em suas vidas e depois apresentar para o grupo. Quando alguma das ideias expostas tinham relação com as características técnicas, essas eram discutidas pelos(as) extensionistas. No final, as ideias sobre o rádio eram reunidas a partir do conhecimento dos comunicadores das rádios comunitárias e do conhecimento técnico-acadêmico das características do meio. A mesma dinâmica foi utilizada para discutir a linguagem radiofônica e a propriedade das mídias, partindo das ideias que os participantes tinham de como falar no rádio e de quem eram os donos dos grandes conglomerados de meios de comunicação. A questão da democratização da comunicação é uma temática sempre proposta nas ações de extensão para instigar o debate sobre a cidadania comunicativa.

A partir desses debates, que mesclam conhecimentos acadêmicos e populares,

são direcionadas a elaboração ou a reelaboração de roteiros de programas radiofônicos ou, ainda, a produção de conteúdos de publicidade ou notícia radiofônica. Divididos em grupos, com o suporte de, pelo menos, um extensionista cada um, os(as) participantes das oficinas debatiam a sua atividade de prática proposta pela temática. Nas oficinas sobre programação radiofônica, os locutores da emissora atendida contavam como eram planejados e realizados os seus programas. Em seguida, o(a) extensionista e os(as) outros(as) participantes do grupo davam sugestões, aproveitando as ideias debatidas nos momentos anteriores. Com base nessas propostas, um novo espelho de roteiro era elaborado e apresentado para todos(as) os(as) participantes no fim da oficina, quando novos comentários eram colocados.

Na Rádio Camponesa, por exemplo, a partir da oficina de programação radiofônica realizada em 2017, os programas esportivo, jornalístico e sindical criaram quadros e definiram padrões estéticos com intervalo, blocos e vinhetas, que anteriormente não tinham. Já na Quixelô FM, além de semelhantes mudanças plásticas, novos locutores surgiram a partir das oficinas, renovando não só o quadro de comunicadores, mas também evitando a ausência de locução em alguns horários da programação. Outro avanço que os participantes relataram a partir das formações do Cacco foi a sensibilização para temáticas educativas na programação das emissoras, como questões relacionadas à saúde social, meio ambiente e cidadania. Os comunicadores produziram entrevistas, *spots* e radiodramas sobre esses temas, bem como se comprometeram a incluí-los no conteúdo dos programas que produziam.

Além das dificuldades financeiras, os principais desafios enfrentados foram a duração das oficinas e a falta de sintonia para o acompanhamento remoto. Devido ao calendário da emissora e da universidade, as oficinas aconteceram nas tardes ou noites de sexta e, dependendo da distância do local de realização, nas manhãs e tardes de sábado. O tempo total não ultrapassou 10 horas/aulas, o que é considerado insuficiente para o debate e a prática laboratorial. Sempre nas avaliações, feitas no final das oficinas, a questão da rápida duração era colocada como uma dificuldade. Os destempos aconteceram devido ao próprio encontro de contextos diversos. No curso de Jornalismo da UFC, estudantes e professores(as) têm uma carga horária concentrada nas tardes dos dias úteis. Já nas rádios, os comunicadores, além de geralmente fazerem programas nesses dias, principalmente de manhã e à tarde, têm outras atividades, como emprego, negócio, ensino ou afazeres domésticos. Para que o encontro fosse possível, os(as) estudantes precisaram sacrificar as aulas da tarde de sextas-feiras, com autorização do(a) professor(a), e os(as) comunicadores(as) necessitaram abrir mão dos programas da noite de sexta e do sábado, fora suas outras atividades.

Os destempos se tornaram mais intensos quando os encontros foram realizados remotamente. Após a oficina de programação radiofônica na Rádio Nativa FM, foi criado um grupo de WhatsApp com os(as) comunicadores(as) participantes, a fim de discutir as mudanças que estes iriam realizar em seus programas na emissora a partir da oficina. O grupo acabou se tornando um espaço disperso devido ao compartilhamento de informações e links totalmente fora do contexto, alguns com

informações falsas. Diante do desvio das finalidades do grupo, alguns participantes saíram e a coordenação do projeto teve de excluí-lo. Situação semelhante aconteceu com o grupo de WhatsApp formado com o pessoal da Quixelô FM, que teve, inclusive, discussões sobre disputas políticas locais. Já o grupo criado com o pessoal da Rádio Marazul FM caiu no vazio. Mesmo que estimulada pelos(as) os(as) comunicadores(as), raramente havia interação. Na Rádio Camponesa FM, não foi criado o grupo devido ao precário acesso dos(as) participantes ao aplicativo pela falta de conexão estável na zona rural onde a emissora está localizada.

Com a restrição das atividades letivas devido às medidas sanitárias decorrentes da pandemia da covid-19, as ações do Cacco foram realizadas remotamente. Para isso, em vez de grupos de WhatsApp, o projeto passou a fazer um acompanhamento individualizado com os locutores que trabalhavam com a produção de programas noticiosos. A partir da própria demanda das emissoras, a curadoria de notícias confiáveis e relevantes sobre a pandemia foi uma necessidade que o Cacco ajudou a suprir. Diariamente eram enviados boletins com links de notícias sobre a pandemia, e foi produzido um boletim sonoro semanal para veiculação nas rádios – sugestão dos locutores das rádios atendidas. De abril de 2020, quando teve início o acompanhamento, a julho do mesmo ano, os(as) extensionistas tiveram uma interação frequente com os comunicadores(as) das rádios e, inclusive, algumas vezes conseguiam informações locais sobre a pandemia, por áudio, para incluir no boletim sonoro semanal. A partir de agosto de 2020, os retornos ficaram escassos, o que desestimulou e desmobilizou

os(as) extensionistas e, em outubro de 2020, quando o primeiro semestre do ano foi concluído, o projeto foi desativado, devendo retornar em 2022, com o reinício das atividades presenciais na universidade.

Um dos motivos para a dificuldade no acompanhamento remoto, provavelmente, é a avalanche informacional a que os(as) comunicadores(as) estão submetidos no WhatsApp, bem como o reconhecimento do papel da extensão universitária em suas atividades cotidianas. São questões que o Cacco deverá discutir internamente e com os participantes das oficinas quando retornar, tão logo a biossegurança permita as reuniões presenciais.

Considerações finais

O projeto de extensão Cacco é um exemplo de educação para os meios que realiza um esforço de praticar os pressupostos de diálogo, horizontalidade e multiplicidades de saberes defendidos por Paulo Freire em sua pedagogia libertadora. A busca pelo reconhecimento dos conhecimentos dos comunicadores(as) populares e o intercâmbio do conhecimento técnico são os fundamentos dessa ação. Assim, o projeto procura colaborar para o fortalecimento das apropriações dos meios por grupos excluídos dos conglomerados midiáticos massivos.

A busca de temas geradores nas oficinas do Cacco, a partir da experiência dos(as) comunicadores(as), é um reconhecimento das multiplicidades de saberes. O estudante extensionista Lucas de Paula, no final da

oficina de radiojornalismo popular, em 2019, na rádio Camponesa, avaliou que foi à oficina pensando em ensinar muito sobre rádio, mas, no final, acabou aprendendo mais. O processo de aprendizado é recíproco porque há a prática do diálogo. As experiências comunicativas das emissoras e os conhecimentos técnicos são apresentados e norteiam as reflexões sobre o fazer comunicação. Além do diálogo sobre a prática e a técnica, a crítica é vivenciada também nessas formações e nas discussões sobre a comunicação, principalmente em relação às políticas e aos processos participativos. Por fim, as oficinas do Cacco utilizam a prática laboratorial na produção colaborativa de conteúdos educativos para o rádio, como entrevistas, *spots* e roteiros, o que configura a educação crítica para a comunicação.

Tal práxis tem, dessa forma, uma coerência com a cidadania comunicativa, porque, assim como a democratização da comunicação, parte de valores como a horizontalidade e o reconhecimento da diversidade social. Esse processo educativo já é parte da realização do direito à comunicação, dado que educandos e educadores se comprometem com a escuta da multiplicidade das vozes. Além disso, a educação crítica para os meios traz o debate da democratização da comunicação para a centralidade desse processo formativo. Criticar a mídia exige refletir sobre as possibilidades de construir projetos de comunicação alternativa e comunitária e de propor a regulação democrática para os meios de comunicação.

A construção da cidadania comunicativa é também uma educação para a vivência da democracia. O direito à comunicação busca a visibilidade e a inclusão

dos diversos grupos e atores sociais e a criação de espaços para a negociação dos conflitos, por meio da tolerância e da coabitação. Uma comunicação democrática é a possibilidade de completude no outro, como preconiza Freire (1974).

Além da educação crítica, a conquista da cidadania comunicativa exige o acesso equânime às infraestruturas midiáticas e a participação social na gestão e produção dos meios. Ambas as condições carecem de estratégias de mobilização dos sujeitos que, por sua vez, demandam ações educativas. Dessa maneira, a educação crítica para os meios não só é imprescindível para o direito à comunicação, mas também atravessa todo o processo da construção da cidadania comunicativa. ■

[ISMAR CAPISTRANO COSTA FILHO]

Doutor em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor do curso de jornalismo da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisador de usos sociais, rádio e comunicação comunitária e autônoma.
E-mail: ismarcapistranofilho@gmail.com

Referências

ARENDDT, Hannah. **De la historia a la acción**. Barcelona: Paidós, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 53-76, 2008.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

COSTA FILHO, Ismar. A participação social na cidadania comunicativa. **Revista Educação, Cultura e Comunicação**, Lorena, v. 12, n. 24, p. 260-271, 2021a.

COSTA FILHO, Ismar. O reconhecimento do receptor-usuário na cidadania comunicativa. *Intexto*, Porto Alegre, n. 52, e-102969, 2021b.

DRUETTA, Délia C. Repensar la apropiación desde la cultura digital. In: MORALES, Susana; LOYOLA, María Inés (coord.). **Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación**: la apropiación tecno-mediática. Buenos Aires: Imago Mundi, 2013. p. 11-23.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GUARESCHI, Pedrinho A. **O direito humano à comunicação**: pela democratização da mídia. São Paulo: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HONNETH, Alex. **Luta pelo reconhecimento**: para uma gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Edições 70, 2011.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, 2008.

LIMA, Venício A. **Mídia e política**: teoria e prática. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Ofício de cartógrafos**. São Paulo: Loyola, 2004.

MCLEISH, Robert. **Produção de rádio**: um guia abrangente de produção radiofônica. São Paulo: Summus, 1999.

ORTRIWANO, Gisela S. **A informação no rádio**: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. 5. ed. São Paulo: Summus, 1985.

PERUZZO, Cicília. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Comunicação&Informação**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 205-228, 1999.

PERUZZO, Cicília. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. São Paulo: Vozes, 1998.

PRADO, Emílio. **Estrutura da informação radiofônica**. São Paulo: Summus, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** São Paulo: NCE USP, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3GETV4n>. Acesso em: 20 mai. 2016.

LIÇÕES DA
PANDEMIA:
TVS EDUCATIVAS
COMO
POLÍTICA DE
COMUNICAÇÃO
E EDUCAÇÃO

[ARTIGO]

Wagner de Alcântara Aragão

Universidade Federal do Paraná

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

Educar e comunicar. Dois atos que se entrelaçam, de acordo com os ensinamentos de Paulo Freire. Inspirado nessa concepção, este ensaio discorre sobre a necessidade de elaboração de políticas em comunicação e educação públicas que incorporem emissoras educativas como instrumentos de ensino. Essa necessidade é evidenciada pelas restrições impostas pela pandemia da covid-19, quando tecnologias se fizeram imprescindíveis, mas a exclusão digital mostrou o sistema de radiodifusão aberta como meio de acesso universal.

Palavras-chave: Comunicação. Educação. Emissoras educativas. Paulo Freire. Radiodifusão.

To educate and to communicate. Two acts that intertwine, according to the teachings of Paulo Freire. Inspired by this conception, this essay discusses the need to develop policies in public communication and education that incorporate educational broadcasters as teaching tools. This need is evidenced by the restrictions imposed by the covid-19 pandemic, when technologies became indispensable but digital exclusion showed the open broadcasting system as a means of universal access.

Keywords: Communication. Education. Educational broadcasters. Paulo Freire. Broadcasting.

Educar y comunicar. Dos acciones que se entrelazan según las enseñanzas de Paulo Freire. Inspirado en esta concepción, este ensayo discute la necesidad de desarrollar políticas en comunicación pública y educación que incorporen a las emisoras educativas como herramientas de enseñanza. Esta necesidad es evidenciada por las medidas impuestas por la pandemia del Covid-19, cuando las tecnologías se volvieron indispensables, pero la exclusión digital apuntó el sistema de radiodifusión abierto como un medio de acceso universal.

Palabras clave: Comunicación. Educación. Emisoras educativas. Paulo Freire. Radiodifusión.

Introdução

Quando este ensaio começou a ser concebido, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) divulgava que pelo menos um terço das crianças em idade em escolar em todo o mundo não tinha inserção na educação remota (COVID-19..., 2020) – modalidade que, diante das necessárias medidas de isolamento social que a pandemia da covid-19 impunha (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2020), configurava-se como única forma possível de ensino. As brutais desigualdades no acesso à internet no planeta, responsáveis por esse cenário de exclusão, também faziam parte da realidade brasileira.

Antes da pandemia, o Ipea (INTERNET..., 2019) já alertava que as históricas discrepâncias socioeconômicas e regionais do país se refletiam nos indicadores de conexão à internet. Durante a crise fitossanitária global, o Ipea (PANDEMIA..., 2020) acrescentava que a impossibilidade de se conectar e de contar com instrumentos tecnológicos fundamentais para o ensino remoto não se restringia aos estudantes e suas famílias: havia (há) carência de infraestrutura nas próprias unidades de ensino: 27% das escolas de ensino fundamental e médio (federais, estaduais, municipais e particulares), ou seja, um quarto delas, não contavam com conexão de internet. Assim, os “alunos com menor acesso à internet e a dispositivos [...] são os mais prejudicados” (PANDEMIA..., 2020).

Em setembro de 2020, seis meses após a declaração, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), da pandemia do novo coronavírus, a entidade alertava que

todos os esforços precisavam ser empreendidos pelos países a fim de garantir ensino a crianças e adolescentes, adequando-se às restrições fitossanitárias que se estenderiam, dada a inexistência, na ocasião, de vacina ou medicamentos contra a covid-19. O uso de meios como televisão e rádio foi mencionado como possibilidade viável e eficiente nesse processo de adaptação (OMS..., 2020).

No momento de finalização deste ensaio (dezembro de 2021), a pandemia persistia, embora vacinas já tivessem sido descobertas, e o processo de imunização estivesse em curso. No entanto, conforme noticiado regularmente pela imprensa, o avanço da vacinação reproduzia a lógica das desigualdades. Enquanto nas grandes potências sobravam doses, nos países mais pobres, em especial na África e Ásia, não havia a quantidade necessária (OMS E ONU..., 2021). Somava-se a esse problema a resistência, de parte da população dos Estados Unidos e da Europa, em aderir à vacinação. Uma nova variante do vírus (denominada Ômicron) tornava a causar preocupação. Diante dessa conjuntura, curvas de casos e mortes voltavam a ascender (NUNES, 2021).

Dessa forma, difícil vislumbrar o fim da pandemia em curto prazo. O mundo deverá continuar a conviver com restrições de circulação, de encontros, de eventos – ora mais rígidas, ora mais flexíveis. Portanto, a recomendação das Nações Unidas (OMS..., 2020) quanto ao uso dos sistemas de radiodifusão aberta como instrumentos educacionais, dada a não universalização do acesso à internet, mantém-se válida.

Ademais, independentemente da pandemia, a essencialidade das mídias em

radiodifusão aberta já era valorizada por autores como Wolton (2003), mesmo em cenário de intensa digitalização dos meios e das atividades. Em “Internet, e depois?”, o autor defende que está na televisão o caminho para a superação dos efeitos colaterais da centralidade assumida pela internet à vida em sociedade.

Por isso, se as práticas de ensino demandam meios de comunicação; se, em condições especiais, como a evidenciada pela pandemia, tais meios se tornam imprescindíveis; e ainda, se a radiodifusão aberta, em uma estrutura de exclusão digital, é a tecnologia de alcance universalizado, o desenvolvimento de políticas públicas articuladas entre a Comunicação Social e a Educação não pode ser ignorado. Ao contrário, deve ser prioridade.

Este ensaio, inspirado nas relações interdisciplinares que os pressupostos e conceitos engendrados por Paulo Freire apontam, aborda o potencial das redes de emissoras educativas de rádio e televisão brasileiras, construídas durante mais de seis décadas (DETONI, 2015). Considera-se, aqui, fundamental incluir nas políticas e práticas educacionais do país o uso desse tipo de meio de comunicação de massa.

Empreitadas nesse sentido, embora dependentes da área de Comunicação Social para serem executadas, estão – ou devem estar – ancoradas também na Educação, uma vez que as emissoras de rádio e televisão abertas não se tornam, nessa perspectiva, apenas ferramentas de difusão de conteúdos escolares. A concepção desses conteúdos; a dotação de especificidades técnicas e tecnológicas que assegurem a abrangência de emissoras educativas;

a preparação dos materiais por educadores; o acompanhamento do aprendizado dos estudantes e do envolvimento dos familiares; a formação e atuação dos docentes, tudo se insere (ou precisa estar inserido) em um planejamento cujo protagonismo, enquanto políticas e práticas de ensino, alicerça-se também no campo da Educação.

A capilaridade das emissoras educativas

Conforme estabelece a Constituição brasileira, em capítulo que trata exclusivamente da Comunicação Social (capítulo V, do título VIII, da “Ordem Social”), o sistema de radiodifusão aberta consiste em prestação de serviço público:

Art. 221. A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios: i) preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; ii) promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação; iii) regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei; iv) respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família (BRASIL, 1988).

Em seu artigo 223, o texto constitucional fixa que a concessão, permissão ou autorização para exploração dos serviços de radiodifusão aberta deve observar “o princípio da complementaridade dos sistemas privado, público e estatal” (BRASIL, 1988). Portanto, a utilização do rádio e da televisão

como instrumentos para políticas educacionais está amparada constitucionalmente.

A falta de um marco legal¹ que regulamentasse tais dispositivos da Constituição prejudica a aplicabilidade do princípio da complementaridade do sistema (DETONI, 2015; INTERVOZES, 2009), além de dificultar a definição do que seria uma emissora pública e uma estatal:

[...] o predicado público circunscreve tudo o que não faz parte do seu oposto, ou seja, o público seria outro termo para designar tudo o que não é comercial [...] No Brasil, tal entendimento está na base do que se convencionou chamar de “campo público”, incluindo desde emissoras comunitárias até legislativas com base numa identidade não-comercial (INTERVOZES, 2009, p. 33).

Também o conceito de emissora educativa carece, à luz desses autores e de organizações como o Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), de critérios mais precisos e específicos (PLATAFORMA..., 2011). Em contrapartida, a origem da radiodifusão no Brasil esteve ligada a finalidades educativas, como pontua Detoni (2015): “vozes minoritárias lutaram ao longo de nove décadas [desde a chegada do rádio anos 1920] por transmissões de caráter educativo e cultural” (p. 108). A pesquisadora pontua momentos em que tanto o rádio como a televisão foram objeto

de experiências atreladas a práticas educacionais – em certas ocasiões, integrantes de medidas localizadas ou esporádicas; em outras, mais estratégicas.

Além disso, a partir dos anos 1960, instrumentos como decretos e portarias em âmbito federal foram estabelecendo a produção de conteúdos didáticos, lúdicos e educacionais como finalidade inerente a emissoras educativas; no final dos anos 1990, isso foi flexibilizado:

Em 1967, o Decreto-lei nº 236 criou os instrumentos jurídicos e institucionais para a implantação das TVs educativas no país, e os governos estaduais [e universidades] começaram a inaugurar suas emissoras. Em 1975, o governo federal criou sua própria emissora, a TVE [...] Em 1999, o governo Fernando Henrique Cardoso, por meio de Portaria Interministerial nº 651 do MEC e do Ministério das Comunicações, liberou as emissoras educativas das amarras didáticas estabelecidas pela legislação dos militares (DETONI, 2015, p. 112, 115).

De qualquer forma, nesses quase seis decênios, um leque considerável de emissoras educativas foi se formando. Desde rádios e televisões universitárias àquelas mantidas por administrações estaduais, passando por canais de instituições do terceiro setor, o número de emissoras desse perfil chegou a somar 176 (AFFINI; MOURA; BURINI, 2011), e foi constituída a entidade da classe – a Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais (Abepec). As cinco regiões geográficas do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) são abrangidas por estações de rádio e/ou de televisão de caráter educativo.

1 Um marco legal para a radiodifusão é pleiteada há décadas por diversos setores da sociedade, e esteve entre os objetivos da I Conferência Nacional de Comunicação (Confecon), realizada em dezembro de 2009, em Brasília, e da qual o autor deste estudo participou como um dos delegados do estado do Paraná.

Algumas surgiram exatamente no período da pandemia da covid-19, para viabilizar que os conteúdos escolares chegassem aos estudantes durante os momentos em que medidas restritivas necessárias levaram ao fechamento total ou parcial dos estabelecimentos de ensino. Caso da TV Paraíba Educa, colocada no ar em junho de 2020 pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SECRETARIA..., 2020); da TV Educação Caminho para o Saber, do Maranhão, inaugurada em março de 2021 (JÁ ESTÁ..., 2021); e da Educa SC, que estreou em agosto de 2021 (CANAL..., 2021).

Para este ensaio, foi feito um levantamento de emissoras educativas de rádio e televisão em sites dos governos estaduais de todo o país, a fim de ter uma dimensão do tamanho da rede já constituída. Optou-se por focar nas emissoras mantidas por governos dos estados (Quadro 1), por ser essa instância de administração pública a responsável, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (BRASIL, 1996).

[Quadro 1]

Emissoras educativas estaduais

Acre TV Aldeia
Alagoas Educativa TV (Instituto Zumbi dos Palmares – Sistema de Comunicação Pública de Alagoas)
Amazonas Fundação Rádio e Televisão Encontro das Águas
Bahia TVE Bahia (Instituto de Rádio e Difusão Educativa da Bahia)
Ceará TV Ceará (Fundação de Teleducação do Ceará)
Espírito Santo Rádio e Televisão Educativa do Espírito Santo
Maranhão TV Educação
Mato Grosso do Sul TVE Cultura
Minas Gerais Rede Minas
Pará Rede Cultura do Pará
Paraíba TV Paraíba Educa
Paraná Rádio e Televisão Paraná Educativa
Pernambuco TV Pernambuco (Empresa Pernambuco de Comunicação)

[Quadro 1] Continuação

Piauí Fundação Antares (rádio e televisão)
Rio Grande do Sul TVE RS
Santa Catarina Educa SC
São Paulo Rádio e Televisão Cultura (Fundação Padre Anchieta)
Sergipe Aperipê (rádio e televisão)
Tocantins TVE Tocantins e 96FM

Fonte: elaborado pelo autor

A essas, somam-se, como já pontuado, emissoras de universidades públicas e ainda de fundações e organizações do terceiro setor em geral. Ou seja, a infraestrutura comunicacional disponível para ser articulada é ainda maior do que a percebida pelo levantamento disposto no Quadro 1.

A imbricação possível entre meios de comunicação e práticas de ensino é sinalizada por pesquisadores em educomunicação, tais como Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana, Jurema Brasil Xavier e Grácia Lopes Lima, que dão referências nesse sentido. Lima (2009) defende, por exemplo, parcerias que escolas e organizações da sociedade civil (voltadas a práticas educativas) poderiam realizar com mídias comunitárias, como potencial de

fazer circular entre a comunidade as mensagens produzidas por seus próprios moradores. Seguramente, esta é uma maneira de evidenciar, de um lado, o potencial educativo dos meios e de otimizar a capacidade comunicativa das instituições voltadas para a educação, de outro. Tais acordos podem traduzir

em ações concretas os objetivos da educomunicação como uma proposta de efetiva intervenção social (LIMA, 2009, p. 33).

Aprendemos com Paulo Freire que a educação – em especial, a educação pública – deve atuar como promotora da emancipação da pessoa humana. Em *Extensão ou Comunicação?*, Freire (2013) defende que o ato de se comunicar é primordial na relação educador e educando, nesse processo de construção de conhecimento emancipatório. Ato, contudo, que não deve cair na “tendência do extensionismo”, isto é, não pode incorrer

facilmente no uso de técnicas de propaganda, de persuasão, no vasto setor que vem sendo chamado de “meios de comunicação de massa” [...], através de cujas técnicas as massas são conduzidas e manipuladas, e, por isto mesmo, não se encontram comprometidas num processo educativo libertador (FREIRE, 2013, p. 72).

Logo, ao mesmo tempo que defendemos o uso de emissoras educativas em políticas e práticas educacionais, ressalvamos

que não se trata da mera incorporação dessas ferramentas como meios de difusão. A perspectiva é a da apropriação dos meios também como práticas de ensino.

Políticas públicas em convergência

Diante do exposto até aqui, é evidente que, do ponto de vista do campo da Educação, a apropriação da radiodifusão aberta para políticas e práticas de ensino vai além do uso dessas mídias como meios transmissores. Da mesma forma, da perspectiva da Comunicação, o fomento esperado não deve se limitar à abertura de canais ou à manutenção dos já existentes.

Os pressupostos freirianos sobre o comunicar-se (FREIRE, 2013) e, ainda, a “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1996), em convergência com os ideais defendidos por Anísio Teixeira (1969) – por exemplo, a escola pública como o caminho para a integração social –, oferecem norte para a concepção de políticas públicas educacionais que lancem mão de emissoras educativas como promotoras de conhecimento, não apenas como ferramenta difusora. Aliás, pautando-se nos pensamentos de Paulo Freire (1996; 2013) e Anísio Teixeira (1969) entende-se aqui que tais emissoras devam ser, inclusive, públicas ou estatais, indo ao encontro da complementaridade do sistema de radiodifusão aberta prevista pela Constituição do Brasil.

Assim, este ensaio propõe, como primeiro passo nesse trabalho de integração

entre Comunicação Social e Educação na definição de políticas públicas em convergência, um levantamento de estado da arte e uma revisão de literatura bibliográfica.

Reflexões e entendimentos aprofundados acerca da concepção de educação dos já mencionados Paulo Freire e Anísio Teixeira; e ainda, das experiências em educação registradas pelos também já citados Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana, Jurema Brasil Xavier e Grácia Lopes Lima dariam o embasamento científico, empírico e filosófico.

No campo da Comunicação, convém revisitar estudos de pesquisadores em comunicação pública tais como Laurindo Leal Filho e Venício A. de Lima, além dos trabalhos dos já mencionados Márcia Detoni (2015) e Intervozes (2009). Em especial, os que dizem respeito à definição de emissora educativa; ao papel constitucional do sistema de radiodifusão aberta, função essa que abarca práticas educativas, culturais e afins; e à defesa e à luta por um marco regulatório para o setor.

Estudos de casos que buscam investigar experiências empreendidas e nelas identificar modelos exitosos ou aprendizados para correções também podem trazer contribuições decisivas. Como assinala Yin (2015), o estudo de caso se apresenta “como estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos” (p. 33), eficaz quando se tem o objetivo de analisar ocorrências empíricas.

Por exemplo, algo semelhante ao elaborado por Canziani (2010), em “TV

Paulo Freire: uma experiência de televisão educativa no Estado do Paraná”, mostra-se fundamental para averiguar a viabilidade de projetos que busquem uma interface efetiva entre práticas de ensino e o uso de meios em radiodifusão aberta. O estudo de caso constatou elementos nesse sentido, como a articulação desse projetos com outras emissoras ligadas a instituições de ensino (como TV UFPR, TV PUC-PR), ao terceiro setor (Sesc TV) e à organização não governamental Ciranda (Central de Notícias dos Direitos da Infância e da Adolescência). Ou seja, a já mencionada convergência entre escola e outras organizações da sociedade (LIMA, 2009).

A TV Paulo Freire tinha sido criada em 2006, alcançando 2,1 mil escolas estaduais do Paraná, envolvendo uma população escolar de 1,5 milhão de pessoas². O estudo observou ainda que a incorporação da emissora nas práticas de ensino não se resumiu à apropriação de meio para difusão de conteúdos, senão um instrumento utilizado pela própria comunidade para a produção de conhecimento:

[...] ponto fundamental que se destaca é o interesse em divulgar a diversidade regional do Paraná, abordando a cultura regional que não é tão divulgada na televisão aberta e que deixa de ser valorizada por alunos e docentes que compõem a comunidade acadêmica desse sistema de ensino. Uma opção adotada pela Paulo Freire é a co-produção da programação por estudantes e docentes, uma vez que

alia uma tendência educacional de valorização dos saberes populares e escolares (CANZIANI, 2010, p. 540).

Também este autor, signatário deste ensaio, iniciou estudos relacionados à atuação de emissoras educativas. Em “Rádio e Televisão Paraná Educativa: de clube de radioamadorismo às potencialidades digitais inexploradas” (ALCÂNTARA ARAGÃO; DEL VECCHIO-LIMA, 2021), o vai e vem administrativo e editorial da organização comunicacional estatal paranaense é apontado como consequência da falta de um marco regulatório para o setor da radiodifusão aberta e como responsável pela inexistência de narrativas transmídia e outras práticas que pudessem servir ao propósito comunicacional de caráter educativo:

Vimos que a instituição, da sua origem como clube de radioamadorismo, depois estação de rádio escolar, até os tempos atuais, transitou por uma série de setores da estrutura organizacional do Poder Executivo estadual. Conforme o projeto político-administrativo de cada governo, alternou entre protagonista ou mera coadjuvante enquanto meio de comunicação pública. [...] apesar da palavra “Educativa” no nome da emissora, e da atribuição regimental em produzir conteúdos de cunho educacional, cultural e artístico, estes não se fazem frequentes (ALCÂNTARA ARAGÃO; DEL VECCHIO-LIMA, 2021, p. 12)

Ainda segundo tal trabalho, em outros tempos a organização investiu em práticas educacionais, dispondo, assim, de expertise técnica e profissional acumulada. São mencionadas também, como amostras de estruturas já existentes, as atuações de emissoras

2 A partir de 2011, gradativamente o projeto da TV Paulo Freire deixou de receber investimentos. Quando da conclusão deste ensaio (dezembro de 2021), a emissora não se encontrava em atividade.

educativas como a Rede Minas, o Instituto de Radiodifusão Educativa do Estado da Bahia e a Rádio e TV Cultura de São Paulo.

Considerações finais

Neste ensaio, ressalta-se a imprescindibilidade de se estabelecer políticas públicas que integrem Comunicação e Educação (ou vice-versa) e que essas políticas se apropriem dos meios de comunicação de massa, em particular de canais de radiodifusão aberta, aqueles que, em cenário de exclusão digital, se configuram como de acesso universal.

Sublinha-se também que passos importantes foram dados historicamente, visto que o país dispõe de redes minimamente estruturadas de emissoras educativas, e que experiências exitosas chegaram a reverberar. Alguns estudos de casos confirmam esse diagnóstico. O da TV Paulo Freire talvez seja o mais emblemático, fazendo jus ao nome do canal.

Considera-se, por fim, que é fundamental expandir estudos acadêmicos e científicos sobre o sistema de radiodifusão aberta de caráter educativo e suas relações (ou ausência delas) com práticas de ensino concretas como forma de contribuir para a promoção e o fomento de políticas públicas imbricadas entre Comunicação e Educação. Além disso, é imprescindível ter no norte, e incluir nas investigações, a necessidade de um marco regulatório para o sistema de radiodifusão aberta no Brasil. ■

[WAGNER DE ALCÂNTARA ARAGÃO]

Doutorando em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor de Comunicação e Arte na rede estadual de ensino profissional do Paraná. Integra o Click – Grupo de Pesquisa em Comunicação e Cultura (UFPR).
E-mail: waasantista@protonmail.com

Referências

AFFINI, Letícia Passos; BURINI, Débora; MOURA, Jefferson José Ribeiro de. O papel das emissoras educativas no Brasil em tempo de eleições. **Revista Ecomm**, Lorena, v. 2, n. 3, p. 41-51, 2011.

ALCÂNTARA ARAGÃO, Wagner de; DEL VECCHIO-LIMA, Myrian Regina. Rádio e Televisão Paraná Educativa: de clube de radioamadorismo às potencialidades digitais inexploradas. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 13., 2021, Juiz de Fora. **Anais** [...]. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3L5wrIb>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2B7YqIU>. Acesso: 25 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3Nd8mRz>. Acesso em: 16 nov. 2021.

CANAL de aulas na TV aberta de Santa Catarina, Educa SC estreia nesta segunda; confira a programação. **Governo de Santa Catarina**, Florianópolis, 15 ago. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/357GPA2>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CANZIANI, Tatiana de Medeiros. TV Paulo Freire: uma experiência de televisão educativa no Estado do Paraná. **Extraprensa**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 537-546, 2010.

COVID-19: Pelo menos um terço das crianças em idade escolar não consegue acessar o ensino a distância durante o fechamento das escolas, diz novo relatório do Unicef. **Unicef**, São Paulo, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://uni.cf/3Nh4zCK>. Acesso em: 16 nov. 2021.

DETONI, Márcia. **Mídia pública na sociedade da informação**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INTERNET no Brasil reproduz desigualdades do mundo real. **Ipea**, Brasília, DF, 10 jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Nc4W1s>. Acesso em: 16 nov. 2021.

INTERVOZES. **Sistemas públicos de comunicação no mundo: experiências de doze países e o caso brasileiro**. São Paulo: Paulus: Intervozes, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3wt05Df>. Acesso: 16 nov. 2021.

JÁ ESTÁ no ar a TV Educação – caminho para o saber. **Secretaria da Educação**, Maranhão, 8 mar. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3umy10v>. Acesso em: 10 dez. 2021.

LIMA, Grácia Lopes. **Educação pelos meios de comunicação**: produção coletiva de comunicação na perspectiva da Educomunicação. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, Jonatas. Quarta onda? Entenda por que Europa volta a ser ameaçada pela Covid. **Metrópoles**, Brasília, DF, 7 nov. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3uFuXhx>. Acesso em: 15 nov. 2021.

NUNES, Bethânia. OMS batiza nova cepa da África de Ômicron: “Variante de preocupação”. **Metrópoles**, Brasília, DF, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3L8ekS5>. Acesso em: 23 mar. 2022.

OMS E ONU alertam para desigualdade na distribuição de vacinas. **Correio Brasiliense**, Brasília, DF, 7 out. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3wpk7P3>. Acesso em: 15 nov. 2021.

OMS. **Consideraciones para las medidas de salud pública relativas a las escuelas en el contexto de la COVID-19**. [S.l.]: Unicef: OMS, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3tUwErY>. Acesso em: 31 mar. 2022.

OMS: mais pesquisas são necessárias para analisar efeitos da covid-19 em crianças. **ONU**, Brasília, DF, 16 nov. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3D5hyD2>. Acesso em: 16 nov. 2021.

PANDEMIA amplia desigualdade no sistema educacional, diz estudo do Ipea. **Ipea**, Brasília, DF, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3562HvC>. Acesso em: 16 nov. 2021.

PLATAFORMA para um novo marco regulatório das comunicações no Brasil. **Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação**, Brasília, DF, 18 out. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3tv8KDc>. Acesso em: 16 nov. 2021.

SECRETARIA de Educação lança TV Paraíba Educa com programação para estudantes em canais legislativos. **Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia**, João Pessoa, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3NhvmPC>. Acesso em: 10 dez. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois? Uma teoria crítica das novas mídias**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

O AMOR PELA
LOCUÇÃO E O
MOVIMENTO DAS
RÁDIOS LIVRES
SOROCABANAS
PELA
PERSPECTIVA DE
SILVANA LIMA

[ENTREVISTA]

Felipe Parra

Universidade de São Paulo

Luciano Victor Barros Maluly

Universidade de São Paulo

Beatriz Buschel Pasqualino

Universidade de São Paulo

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

As rádios livres consistem em meios de comunicação que estimulam a participação ativa do sujeito. Dessa forma, as pessoas podem reverberar suas ideias pelo espaço eletromagnético sem sofrer censuras. Essa forma diferente de fazer rádio adquiriu popularidade na cidade de Sorocaba (SP). Entre as décadas de 1970 e 1980, o município ficou conhecido pelo grande número de emissoras caseiras. A importância dessa ação é descrita em alguns livros e artigos científicos; todavia, nota-se que há poucas informações sobre essas mídias na academia. Nesta entrevista, Silvana Lima fala sobre sua participação nesse movimento. O intuito da atividade é coletar dados, na tentativa de elaborar um panorama sobre essas mídias. A entrevista foi realizada em Sorocaba, em 27 de abril de 2019, e utilizou alguns conceitos de história oral temática e entrevistas semiestruturadas como metodologias de investigação.

Palavras-chave: Comunicação Radiofônica. Rádios livres. Rádios Livres Sorocabanas. Entrevistas Semiestruturadas. História Oral Temática.

Free radio stations consist of means of communication that encourage the subject's active participation. In this way, people can reverberate their ideas through the electromagnetic space without being censored. This different way of doing radio gained popularity in the municipality of Sorocaba, São Paulo. Between the 1970s and 1980s, the municipality was known for its large number of free radio stations. The importance of this action is described in some books and scientific articles; however, little information about these media is present in academia. In this interview, Silvana Lima talks about her participation in this movement. The objective of this activity is collecting data, in an attempt to create an overview of these media. The interview was conducted in Sorocaba, on April 27, 2019, and used some concepts of thematic oral history and semi-structured interviews as research methodologies.

Keywords: Radio Communication. Free Radio Stations. Sorocaba's Free Radio Stations. Semi-Structured Interviews. Thematic Oral History.

Las radios libres incentivan la participación directa del sujeto. Por eso, las personas pueden hacer resonar sus ideas a través del espacio electromagnético sin censura. Esta forma diferente de hacer radio ganó popularidad en la ciudad de Sorocaba (São Paulo). Entre las décadas de 1970 y 1980, la ciudad era conocida por la gran cantidad de emisoras clandestinas. La importancia de esta acción se describe en algunos libros y artículos científicos; sin embargo, se observa que existe poca información sobre estos

medios en la academia. En esta entrevista, Silvana Lima habla de su participación en este movimiento. El propósito de la actividad se centra en la recopilación de datos, en un intento de crear una visión general de estos medios. La entrevista se realizó en Sorocaba, el 27 de abril de 2019, y utilizó como metodologías de investigación algunos conceptos de historia oral temática y entrevistas semiestructuradas.

Palabras clave: Radiocomunicación. Radios Libres. Radios Libres de Sorocaba. Entrevistas Semiestructuradas. Historia Oral Temática.

As rádios livres são emissoras clandestinas¹ que oferecem espaço para o cidadão comum falar no rádio, sem sofrer nenhuma censura (MACHADO; MAGRI; MASAGÃO, 1986). Dessa forma, qualquer pessoa era bem-vinda nessas radio-difusoras para dizer o que quisesse. Tal particularidade desses meios de comunicação uma forma democrática de se fazer rádio. Entre as décadas de 1970 e 1980, Sorocaba ficou conhecida como a capital das rádios piratas, pelo grande número de emissoras caseiras operando na cidade (SOROCABA, 1984).

Essa tendência despertou o interesse em jovens locais e motivou que explorassem as potencialidades comunicacionais das rádios livres. Em um ambiente predominantemente formado por homens, uma mulher se destaca: Silvana Lima (Figura 1). Nascida em Sorocaba, ela iniciou suas atividades nas rádios livres sorocabanas aos 16 anos. Ao longo da década de 1990, a radialista formada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) atuou em várias emissoras legais e ilegais da região. Essa vivência contribuiu efetivamente para o preenchimento de lacunas que existem sobre a história dessas emissoras clandestinas brasileiras.

1 Antes da era digital, as rádios livres ocupavam ilegalmente o espaço eletromagnético controlado pelo monopólio das telecomunicações por meio de transmissores de rádio e outros aparelhos de som caseiros (MACHADO; MAGRI; MASAGÃO, 1986).

[Figura 1]
Silvana Lima



Fonte: arquivo pessoal de Silvana Lima

Você tinha sua própria rádio livre ou fazia locução em rádios de terceiros?

Silvana Lima: Não tinha minha própria rádio, mas falava bastante. Naquela época, qualquer pessoa que gostasse muito de comunicação, de mexer com equipamentos, podia montar uma rádio. Eles compravam um transmissor que pegava dois, três, quatro quarteirões e iam montando, viam que dava certo e iam brincando. Alguns falavam e alguns não, outros só colocavam música. Eles pegavam a frequência de outra rádio, jogavam por cima. Não sei como é que funciona. Às vezes tinha interferência também. Às vezes a gente escutava rádio de helicóptero e interferia bastante. E sempre era na casa de alguém ou em um lugar alugado. A rádio era na casa de um amigo meu. Era um estúdio todo preparado com acústica. Era pequeno, mas muito gostoso. Eu nunca tive em casa.

Em quais rádios você fazia locução?

Silvana: Foram muitas rádios, eu falava em todas. Como na FM a gente

operava o áudio, eu também fazia isso. Quem tinha operador de áudio era AM, então a gente trabalhava sozinho. Eu já fiz os horários de uma rádio de Boituva (SP). Era aos domingos, aí depois eu passei a mandar os programas gravados porque começou a ficar difícil para ir; quem editava para mim era um amigo. A primeira rádio pirata em que falei foi a do meu cunhado. Falei na rádio *Cidade FM* e também na *Regional FM*. E aí teve a *Alternativa FM*. Essa eu cheguei muito novinha. Teve uma rádio que era lá no Éden², que eu não consigo lembrar o nome (Figura 2).

[Figura 2]

Silvana Lima no local onde funcionava uma das rádios livres que participou



Fonte: arquivo pessoal de Silvana Lima

Nessas rádios em que você fazia locução, tocava que tipo de som?

Silvana: Eu tocava de tudo. Na época, o sertanejo era gostoso de ouvir, era mais raiz, depois que começou esse sertanejo universitário. Eu não toco isso. Eram quatro horas no ar. Tinha um horário que eu tocava sertanejo e depois só pop. Eu tocava muito Raimundos, muito Skank, Engenheiros do Hawaii, um som nacional. Mas tocava internacional também. Sempre

gostei muito de música romântica internacional, balada, então tocava bastante Phil Collins, Bryan Adams. Mas nessa época a gente já usava MD, usava CD, mas eu comecei lá atrás no vinil mesmo. A gente usava *pick-ups*, aí eu tocava bastante romântica internacional mesmo. Quando eu fui para a *Cidade FM*, tocava bastante pop.

Em que ano era essa época do vinil?

Silvana: Em 1996 ainda era vinil. Em 1997 já começou o disquete – talvez até em 1996 mesmo, mas eu toquei vinil. Aí depois começou o disquete, depois o MD, e aí entrou o CD. Quando entrou o CD era mais tranquilo.

Em alguns períodos você assumia o papel do DJ?

Silvana: Sim. Quando era vinil a gente tinha uma mesa de 12 canais, tinha também o *sampler*, as *pick-ups*. Eu tinha que ter habilidade para operar esse equipamento, colar uma música na outra. Os comerciais eram falados.

Tinha comerciais? A rádio conseguia se manter com recursos financeiros?

Silvana: Apoio cultural. Na rádio *Cidade* a gente saía para vender. Um amigo me levou na emissora e o dono me deu um horário. A gente saía para vender apoio cultural ali na região da Avenida Itavuvu. A gente tinha que falar “apoio cultural”. Se vendesse apoio você ganhava; se não, não ganhava. Chamávamos essa emissora de rádio comunitária, mas na verdade era uma pirata mesmo. Não sei se as pessoas vão admitir, mas muita gente não gosta de falar que começou em rádio pirata. Sinto o

2 Bairro da cidade de Sorocaba.

maior orgulho de ter começado em rádio pirata porque com 16, 17 anos eu passava por emoções que eu não passo hoje, até fugi da polícia.

Você fugiu da polícia nessa época?

Silvana: Então, tinha a rádio no bairro Central Parque. Era a mais preparada em que eu já tinha trabalhado. Tinha a carteirinha da rádio, era certinho. Você ganhava até cesta básica. Era funcionária remunerada da rádio *Regional FM*. Aí foi bem na época em que a polícia começou a investir pesado mesmo. Isso foi em meados de 1998, 1999.

Qual era a localização da *Regional FM*?

Silvana: Eu lembro que a gente subia a Avenida José Tótorá, passava a padaria, subia mais algumas quadras e descia a rua, era quase em uma esquina. Uma casa comum, era gostoso porque eu ia de ônibus, uma época boa. Os ouvintes eram fiéis porque o FM de antigamente era melhor do que o de agora. A gente falava mais, interagia mais, falava no ar com o público e o pessoal gostava muito da gente. Eles levavam chocolate, bolo, de tudo, até galinha eles levavam. Era como o AM, ele é assim, é uma delícia fazer. Eu ganhei muito presente lá, ganhava semijoia, bijuteria, era de tudo.

A rádio *Cidade* e a *Regional* tinham um período para ser transmitidas ou eram transmitidas 24 horas por dia?

Silvana: Elas saíam do ar porque não tinha o programa que a gente tem hoje. Atualmente a gente usa a playlist e outro programa. A gente usava lá na rádio *Maxximo*, já está sendo usado na

rádio *Fritura*, é maravilhoso. Esse programa roda a noite inteira, mas precisa de uma pessoa para alimentar de conteúdo. Mas ele tem blocos, a hora, comercial. Aí você prepara, fecha a porta e vai embora. Na rádio *Fox* é feito assim, pois eles não investem em locutor. A programação acabava às 22 horas, e o que rolava depois era playlist. Eu não sei como é agora porque eu não estou ouvindo, mas hoje em dia geralmente é playlist. Mas a rádio sai do ar. Se o último programa fosse às 23 horas, a rádio saía do ar porque não tem como rodar. Podia até rodar um CD ou um disco inteiro, mas quando acabava não tinha como fazer. O horário de funcionamento era das sete da manhã até 22, 23 horas. Eram vários locutores. O horário variava, pois algumas pessoas ficavam bêbadas e entravam no ar.

E, na sua visão, qual a razão de ser dessas rádios, por que elas existiam?

Silvana: A gente ama rádio e ama música. Eu que sou mulher não tinha essa destreza de lidar com equipamentos eletrônicos, mas muitos homens que têm e gostam disso. E esses meninos que lidavam com isso tinham inteligência para fazer. Então, eles compravam o transmissor e montavam tudo. Gostavam de música e de brincar de DJ, e era uma diversão naquela época porque havia condições para fazer isso, não era como é hoje. Hoje tudo é proibido. Isso era uma brincadeira para a gente. Tem tanta coisa hoje em dia, jogo no celular, videogame, *lan house*. Naquela época a gente não tinha internet. Então a nossa brincadeira era isso, a brincadeira mais interessante depois do carrinho de rolimã era a rádio pirata e o rádio amador.

Basicamente, você me falou que os meninos tinham o equipamento e faziam suas próprias rádios. Como foi para você, sendo uma mulher, estar nesse ambiente de rádios livres? E qual foi a sua experiência?

Silvana: Para mim era uma delícia porque eu amava desde criança. Eu ouvia rádio e interagia muito. Tinha a rádio *Ipanema*, a *Vanguarda*, a *Líder*. Eu interagia muito com os locutores dessas rádios comerciais, ganhava prêmios e gostava de falar. Como falava bem e tinha uma boa dicção, muitas vezes eles ligavam para eu participar no ar. Locutores famosos me ligavam. O Fernando Carriel já me ligou, o Roberto Macedo também. Porque às vezes não tinha um ouvinte que interagisse e, como eu já gostava, me ligavam. O pessoal ouvia muito mais rádio antes do que hoje em dia. Agora a internet chegou, a mídia impressa está quase morrendo e o rádio também não vai bem. Então, as pessoas ouviam muito e todo mundo me ouvia participar. Um dia meu cunhado me falou assim: “Sil, montei uma rádio pirata lá em casa. Vamos lá falar?”. Eu fui e foi onde eu conheci uma pessoa que trabalhava na rádio *Cidade*. Mas a do meu cunhado era bem pirata mesmo, um quartinho com duas *pick-ups*. Eu não sei como é que ele fez aquilo. Tinha um transmissor lá que eu também não sei como ele fez. E o transmissor era sempre melhorado, pegando um quarteirão a mais, então a gente ficou popular, ia fazer agito nas escolas da redondeza. Todo mundo conhecia a gente, e quanto mais ela começava a crescer, maior o problema, porque daí a polícia começava a aparecer. Era pesado o patrulhamento. Se era uma coisa muito pequena, que pegasse só uns quarteirões, não, mas se começava a pegar muito e a

passar de bairro, passar de dois ou três bairros pegando frequência de uma outra rádio legalizada, a gente tinha problema.

Nessas rádios vocês colocavam alguma mensagem política?

Silvana: Não tinha. A gente não tinha protesto, tocávamos música em paz. Hoje em dia é tudo muito diferente. Dos anos 2000 para cá essa geração causa muito problema e nosso país piorou né? Nossa economia piorou. Mas antigamente era mais fácil de viver, as coisas eram mais baratas. Hoje em dia é tudo mais caro e o salário continua baixo, então ficou mais difícil, a cada dia que passa fica mais difícil. Naquela época o pessoal não se preocupava com isso, porque eles conseguiam viajar, fazer uma compra decente, se vestir melhor. Hoje em dia não tem como; devíamos evoluir, mas parece que a gente regrediu, está tudo muito primitivo. O ser humano está mais primitivo, mais agressivo, antes não tinha isso. A gente ganhava presente, o pessoal nos ouvia. Eu não tinha problema com assédio. Eu fui ter problema com assédio mais velha, mais nova eu não tinha problema e convivia com pessoas mais velhas que eu, homens mais velhos. Tinha 16, 17 anos e convivia com homens de mais de 30 anos. Eles me respeitavam e nunca tive problema nenhum. Um amigo me pegava na porta da minha casa e me levava para a rádio. Às vezes eu ia de ônibus e voltava com ele de carona. Nunca tive problema de nada porque naquela época as pessoas eram diferentes. O Vlad Mancini, por exemplo, era um cara que me dava carona. Em se tratando de rádio e de voz, o Vlad Mancini foi meu primeiro professor. A gente vinha para o Shopping Sorocaba e ele dava aula de dicção, como íamos

anunciar, falar e tudo. Ele é dono da rádio interna do Shopping Sorocaba.

O Francisco Noronha Moreira, dono da extinta rádio livre *Strick Som*, fez o curso, mas não conseguiu se profissionalizar. Mas como ele mesmo fala: “eu durmo e sonho que estou fazendo rádio”.

Silvana: Então, eu sou parecida com ele. Eu amo rádio, mas não sou escrava, sabe por quê? Porque eu não tenho ambição, eu não sou presa a nada. Eu amo rádio, então eu comecei a fazer rádio. Se eu morrer hoje eu não deixei o rádio para trás, eu já fiz. Eu já falei, as pessoas já interagiram comigo, falaram no ar comigo. Agora nessa era digital, o pessoal todo me ouve na live, eles pedem música, é maravilhoso.

As pessoas que te ouviam na época continuam te ouvindo nas lives hoje?

Silvana: Algumas sim. Mas são mais familiares, amigos. A gente perde contato e hoje em dia a rádio digital é transmitida pelas redes sociais, toda vez que eu entro no ar transmito a live. Então, além de ouvirem, eles estão vendo as imagens, e isso é muito bom. É muito gostoso porque o pessoal interage. Eles ficam lá e eu sei quantas pessoas estão no ar comigo, eles pedem música, dá para falar no ar. Eu acho que melhorou, mas matou a mídia impressa porque hoje em dia ninguém mais lê e ninguém mais escreve direito, nem com o corretor do celular.

Quando você fazia locução, havia algum posicionamento político em sua fala?

Silvana: Não, não tinha nada disso. O único foco era música. A gente dava notícias, mas nunca era voltado sobre política.

Era mais sobre a parte policial, alguma coisa que aconteceu. Por exemplo, o Renato Russo morreu e eu estava na rádio *Cidade*. Lembro que eu dei a notícia no ar. As notícias que a gente dava eram essas, a hora certa, algum objeto perdido ou um apoio cultural que a gente tinha como comercial. Política para mim é cansativo, chato, é uma coisa que não depende de mim. Eu faço minha parte, mas não adianta eu ficar gastando saliva com isso. Então, eu só falava de música, anunciantes, também recebia convidados e interagia com eles. Tipo, se ia tocar Bryan Adams, eu contava a história da música, quando foi lançada etc. Era só descontração.

Como você anunciava os objetos perdidos?

Silvana: Quando a pessoa perdia um documento, ela ia à rádio, ou ligava e falava: “Olha, perdi um documento e meu nome é tal”. Aí a gente falava no ar o que ela perdeu. Então, eu abria o programa, anunciava e depois tocava três ou quatro músicas e desanunciava. Aí falava a hora e depois falava alguma coisa que tinha que dizer, um comercial ou uma utilidade pública, como objetos perdidos. Era sempre assim, três ou quatro músicas, hora certa e comercial. Seguíamos esse padrão.

Você trabalhou em rádio web?

Silvana: Eu tinha um programa na rádio *Fritura*. Se chamava “Na vitrola”. Era à noite, só flashback. Já era digital, com tudo fácil, só abrir o microfone e falar e tocar playlist. Só que o programa de computador usado na rádio era pirata, e travava. Então a gente estava no ar e a programação parava. Aí tinha um DVD ou CD já preparado. Na hora que a programação parava,

a gente dava um play. Eu não ganhava nada lá. Passou um tempo e fui para a rádio *Maxximo*. Lá não era pirata, então eu trabalhava no programa em paz, mas não podia tocar Pink Floyd porque tem direitos autorais. Eu saí da rádio *Fritura* porque o pessoal colocou uma prostituta para trabalhar lá. Eu admiro o dono de lá por ser uma pessoa otimista, ele é um pirata em era digital. O que a gente fazia lá atrás ele faz hoje. Só que foi preso por isso, por operar em uma frequência de FM ilegalmente. E ele falava que tinha concessão da Anatel. Até me passou o papel de concessão. Mas depois disso ele foi preso. Que concessão é essa? Uma concessão de uma FM é muito cara, ninguém tem, é muito difícil. Agora assim, faz tempo que as AM estão em um processo de virar FM. Na rádio *Fritura* eu fazia o jornal também, então ia cedo todos os dias. O jornal era sério. Era eu, o J. Abreu e a Cida Muniz. Na despedida do J. Abreu, quando ele foi para o SBT, eu levei um bolo.

E essa transição para a *Maxximo*, o que mudou nisso? Você tinha uma programação lá? Como era?

Silvana: Então, demorou um tempo. Passaram uns três anos, um amigo sabia que eu era radialista e me pediu ajuda, pois tinha recebido uma proposta para fazer um programa de rock na rádio *Maxximo*, mas ele não tinha noção nenhuma. Eu disse: “vou te dar umas orientações, o básico do básico, você engata a primeira e vai”. Daí ele foi e fez esse programa durante muito tempo. Depois recebi a notícia de que a rádio *Maxximo* estava de portas abertas para mim quando eu quisesse. Entrei em contato e gostei do dono de primeira, então comecei a fazer um programa lá. Nesse tempo já era tudo melhorado porque o estúdio era bom,

a gente fazia transmissão para o Facebook, não travava, mas não podia botar Pink Floyd. Isso foi em 2017. Era um programa só meu, o “Mundo retrô” (Figura 3). Eu dei a ideia de uma programação voltada para flashback. E assim foi. A rádio era voltada para o rock e eles abriram um espaço retrô para mim. A rádio agora toca tudo, então se eu for agora vou tocar tudo, vou tocar nacional, internacional, menos funk porque “Deus me livre”, ninguém merece. A programação era a mesma da *Fritura*, só mudava o estúdio e a rádio.

[Figura 3]

Logotipo do programa “Mundo retrô”



Fonte: arquivo pessoal de Silvana Lima

O que o rádio representa para você?

Silvana: Eu amo o rádio. Rádio é alegria, se eu puder passar a vida inteira só fazendo rádio, eu passo. Não preciso de mais nada, eu não ligo para dinheiro, só fazer rádio, ouvir música, falar. É gostoso. Só que o dinheiro é necessário para viver, por isso eu parei de ir à *Maxximo*. Começou a ficar ruim porque eu gastava para ir até lá e

não ganhava nada. Tinha que trabalhar e começou a ficar corrido. Era na pior época da minha vida. Agora que está tudo bem. ■

[FELIPE PARRA]

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Bolsista do CNPq.
E-mail: felipe.parra@usp.br

[LUCIANO VICTOR BARROS MALULY]

Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Professor de radiojornalismo na mesma instituição.
E-mail: lumaluly@usp.br

[BEATRIZ BUSCHEL PASQUALINO]

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA-USP.
E-mail: biapasqualino@usp.br

Referências

MACHADO, Arlindo; MAGRI, Caio; MASAGÃO, Marcelo. **Rádios livres**: reforma agrária no ar. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SOROCABA, a capital das rádios piratas. **O Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, p. 16, 11 mar. 1984.

BERNAL TORRES, César Augusto. **Metodología de la investigación**: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Bogotá: Pearson Educación, 2006.

MACHADO, Arlindo; MAGRI, Caio; MASAGÃO, Marcelo. **Rádios livres**: reforma agrária no ar. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOROCABA, a capital das rádios piratas. **O Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 11 març. 1984. Sorocaba, p. 16.