

JORNALISMO PARA A TRANSFORMAÇÃO: A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE APLICADA ÀS DIRETRIZES CURRICULARES DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

André Azevedo da Fonseca, UNIUBE
andre.azevedo@uniube.br

Resumo:

Estudo procura estabelecer um diálogo entre a praxis pedagógica do educador Paulo Freire e as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação para a habilitação Jornalismo do curso de Comunicação Social. O objetivo é desenvolver um modelo de aplicação do método dialógico freireano para problematizar o ensino de Jornalismo, favorecendo um projeto político-pedagógico verdadeiramente democrático e consciente do caráter ideológico do discurso de neutralidade científica. Nessa perspectiva, alunos são sujeitos de seu processo de aprendizagem desde a busca dialogada do conteúdo programático do curso (começando pela investigação de seus “temas geradores”). O estudo sugere a formação de um profissional radical, e não sectário; integrado, e não simplesmente adaptado ao seu tempo; um jornalista capaz de atuar como uma reflexão, e não como um mero reflexo da sociedade. Enfim, um trabalhador social capaz de assumir sua responsabilidade política na transformação da sociedade. Pesquisa integrante das atividades do Memorial Mário Palmério.

Palavras chave: Paulo Freire; ensino de jornalismo; diretrizes curriculares

1. Introdução: as diretrizes curriculares

As diretrizes curriculares para os cursos de graduação estabeleceram-se a partir de um processo iniciado com a publicação do Edital nº. 4/97, quando as instituições de ensino superior foram convocadas a apresentar propostas a serem sistematizadas por comissões de especialistas. A Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) sistematizou o resultado das discussões e encaminhou a

versão final ao Conselho Nacional de Educação (CNE) – o órgão competente para emitir os pareceres oficiais (DIRETRIZES, 2004). As diretrizes curriculares têm como princípios, metas e objetivos garantir ampla liberdade às instituições de ensino na composição das unidades de estudo e na organização da carga horária a ser cumprida para a integralização curricular. Ao explicitar as competências e habilidades que cada curso deve desenvolver, procura-se evitar a fixação de conteúdos específicos e horas- aula predeterminadas. A instituição de ensino tem plena autonomia para organizar um modelo pedagógico capaz de responder às circunstâncias geográficas, políticas, econômicas e sociais de sua área de atuação. Assim, o documento sublinha a importância do estímulo a uma formação geral que permita habilitações diferenciadas em um mesmo programa, para que o futuro profissional torne-se apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e intelectual.

Conseqüentemente adota-se como princípio o incentivo às práticas de estudos independentes, com o objetivo de estimular uma progressiva autonomia do estudante. O documento propõe que a escola desenvolva um sistema de aproveitamento dos conhecimentos, habilidades e experiências profissionais que o aluno tenha ou esteja adquirindo fora do ambiente escolar – desde que essas competências sejam pertinentes à área de formação. Assim, as diretrizes encorajam a flexibilização do tempo de duração da graduação de acordo com o envolvimento pessoal do estudante, assim como a estruturação modular dos cursos, permitindo um melhor aproveitamento dos conteúdos e evitando um prolongamento desnecessário do período de formação universitária.

Finalmente, o documento registra a importância da articulação da teoria com a prática, valorizando atividades de pesquisa, estágio e extensão, sublinhando que a instituição de ensino deve integrar o saber acadêmico ao exercício profissional. Em suma, ao estabelecer orientações para a obtenção de um padrão de qualidade na formação superior e ao indicar um rumo aos instrumentos de avaliação, as diretrizes se propõem a contribuir para a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação (DIRETRIZES, 2004).

Observa-se, em breve análise, que esses princípios inspiram uma prática educativa aberta, flexível e desburocratizada. O incentivo à autonomia parece combater certa cultura pedagógica retrógrada, historicamente ligada a nossa sociedade estruturada sobre uma velha ordem familiar que, como explicou

Buarque de Holanda (1995, p. 144), acabou por estabelecer as regras das relações e instituições sociais, regras estas que seriam tão mais eficientes quanto mais fundadas em princípios impessoais e abstratos. Holanda observou que a formação e a evolução de uma sociedade moderna são sobretudo decorrência de determinadas “virtudes *antifamiliares*” – como o espírito de iniciativa pessoal e a concorrência entre os cidadãos. O domínio daquela pedagogia autoritária e patriarcal na personalidade do jovem impõe grandes limitações para o desenvolvimento do futuro profissional e do futuro homem público na nova sociedade.

Os casos freqüentes em que os jovens são dominados pelas mães e pais na escolha das roupas, dos brinquedos, dos interesses e atividades gerais, a ponto de se tornarem incompetentes, tanto social, como individualmente, (...) são demasiado freqüentes para serem ignorados. (DUNLAP apud: HOLANDA, 1995, p. 143)

Por outro lado, a “pedagogia científica moderna”, como já dizia Buarque de Holanda na década de 1930, procura libertar o indivíduo daquelas velhas regras da moral familiar (como a obediência incondicional) em nome de uma progressiva individualidade fundada em uma obediência crítica ou até mesmo na desobediência quando o jovem percebe pontos falíveis nas previsões dos pais (ou professores, acrescentaríamos). Essa nova personalidade social faz com que o jovem supere aquela visão de mundo particularista e desenvolva o senso de autonomia e de responsabilidade – estados de espírito imprescindíveis em uma sociedade de homens livres e de inclinação igualitária (p. 143-145).

Ainda assim, Freire registra que não raro essa opção por uma prática voltada à autonomia provoca a resistência ou a apatia dos estudantes. Apesar das intensas transformações na estrutura da família brasileira, muito daquela lógica doméstica permanece “hospedada” na cultura estudantil. Em outras palavras, parece que os estudantes não estão prontos ou não querem cultivar a própria independência intelectual. Muitos agem como se precisassem de um professor paternalista para pensar por eles, para “transferir conhecimentos”, para orientar e para cobrar desempenho. Assim, em diálogo com Paulo Freire, Ira Shor defende que a grande questão do educador é “facilitar uma transição gradual” para os novos hábitos. Para reduzir um pouco a ansiedade geral, por exemplo, Shor faz concessões às velhas formas de aprendizagem e, aos poucos, vai conferindo certa autonomia aos alunos (FREIRE; SHOR, 1986, p. 23). Mais adiante,

falaremos mais sobre a questão da democratização da escola.

A importância que as diretrizes conferem à articulação entre teoria e prática também parece ser uma orientação oportuna diante nosso histórico “vício do bacharelismo”. Ainda segundo Buarque de Holanda, a “praga do bacharelismo” ostenta-se na tendência em exaltar um comportamento personalista que confere demasiado prestígio social ao título de doutor, ao mesmo tempo em que cultiva o gosto pelos meios de vida definitivos, estáveis e que exijam o mínimo de esforço pessoal. “As nossas academias diplomam todos os anos centenas de novos bacharéis, que só excepcionalmente farão uso, na vida prática, dos ensinamentos recebidos durante o curso” (HOLANDA, 1995, p. 156).

Freire observa que é um equívoco histórico a associação entre “teoria” e “verbosidade”. Nesse sentido distorcido, a teoria é apresentada como uma abstração, como uma oposição à vida prática. Mas para ele, a teoria implica “numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo (...) praticamente”. Assim, teorizar é instrumentar a contemplação do mundo concreto. “Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca.” (FREIRE, 1983a, p. 93). E essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra esvaziada da realidade, torna-se um impedimento para a aplicação da teoria na transformação da sociedade. “Em lugar de você usar o conceito (...) como mediador da compreensão do concreto, você termina ficando na descrição do conceito. Esse é o comportamento do nosso jovem dentro da universidade.” (FREIRE; BETTO, 1985, p. 10).

Freire defende que o conceito é indispensável na compreensão crítica do real em sua totalidade. Somente esse exercício de emersão é capaz de captar a interação dos fragmentos que o constituem. No entanto, isso jamais significa a sujeição do concreto ao abstrato, mas sim sua compreensão enquanto duas dimensões que se dialetizam no ato de pensar (FREIRE, 1981, p. 113-114). Frei Betto, em diálogo com Freire, reforça a idéia de que o conceito deve ser trabalhado como uma ferramenta para aprofundar o conhecimento do real. “A teorização deve regressar à prática (...) como uma nova luz. A luz não acrescenta nada ao real, mas permite vê-lo melhor, entendê-lo, captá-lo cientificamente. Enfim, a teoria se faz guia para a ação transformadora do real.” (FREIRE; BETTO, 1985, p. 77).

Portanto, haja vista os pressupostos e as possibilidades de abertura pedagógica das diretrizes, o presente trabalho pretende demonstrar, através de uma discussão metodológica, que a *praxis* pedagógica do educador Paulo Freire é capaz de fornecer um instrumental prático-teórico radicalmente favorável ao atual contexto histórico do ensino superior brasileiro, tendo muito a contribuir para a legítima concretização daqueles princípios, assim como para sua necessária problematização. E nessa crítica, podemos já esboçar a primeira ressalva ao documento do MEC. Pois, não obstante a referida abertura pedagógica, percebe-se que não há, naqueles princípios gerais, uma menção clara ao conteúdo político da educação, ou ao compromisso do profissional na transformação da sociedade.

Moacir Gadotti argumenta que, depois de Freire, não mais se pode ignorar que a educação é um ato político. Enquanto instituição histórica, a escola não pode deixar de reproduzir a lógica e as contradições da sociedade. Segundo Gadotti, aqueles que defendem uma escola neutra na verdade estão defendendo certa política: a política da despolitização. “Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes” (GADOTTI In: FREIRE, 1983b, p. 14).

Muitos professores, observa Freire, advogam que não cabe aos cientistas interpretar, mas apenas observar. “É claro que irão mais longe e dirão que aos cientistas não compete sequer pensar em mudar a realidade, mas apenas descrevê-la.” Shor complementa dizendo que currículos pretensamente neutros formam estudantes para “observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 24).

Daí a importância da compreensão de que educação é política. E depois de perceber que também é um político, o professor não pode deixar de se perguntar: “*Que tipo de política estou fazendo em classe?*” Ou melhor: “*Estou sendo um professor a favor de quem?*” E se educa a favor de alguém, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. “Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa ‘coisa’ é o projeto político, o perfil político da sociedade, o ‘sonho’ político.” (p. 60).

Sobre a ideologia da separação entre teoria e prática na cultura

bacharelesca, Frei Betto, em diálogo com Freire, iluminou o aspecto eminentemente político desse tipo de educação:

“Esse discurso tem a propriedade de abstrair o real em conceitos, a ponto de acentuar mais a importância da apreensão dos conceitos que a importância da transformação do real”. O real é algo a ser conhecido, explicado, analisado, e não algo a ser transformado. Assim, o saber faz-se poder enquanto reproduz a ideologia da classe dominante. E predomina a ‘cultura de salão’. É considerado culto aquele que detém as informações básicas do código de linguagem da classe dominante. (FREIRE; BETTO, 1985, p. 76-77)

Mas antes de prosseguir nessa discussão político-pedagógica dos princípios gerais das diretrizes curriculares, o presente estudo se propõe a delimitar o objeto de pesquisa, centralizando a análise no parecer CNE/CES 492/2001, especificamente no que diz respeito à área de Comunicação Social.

2 Diretrizes Curriculares de Comunicação Social

A Comunicação Social, inserida no bloco de carreira das Ciências Sociais Aplicadas, seguindo o critério utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contempla, segundo as diretrizes, seis habilitações: Jornalismo, Relações Públicas, Radialismo, Publicidade e Propaganda, Editoração e Cinema¹. (PARECER, 2001).

O perfil comum pretende garantir a identidade do curso e corresponde a um objetivo de formação geral que deve ser atendido em todas as habilitações. Assim, o graduado em Comunicação Social caracteriza-se primeiramente pela capacidade de “criação, produção, distribuição, recepção”, além da competência para firmar uma análise crítica das mídias e das práticas profissionais e sociais relacionadas a elas, assim como uma leitura analítica de suas “inserções culturais, políticas e econômicas”. O egresso deve estar capacitado a “refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo”. É também característica do perfil comum à visão “genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho”, capaz de favorecer o “entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais”. Por fim, o graduado deve estar apto a “utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso”, posicionando-se de um ponto de vista ético-político “sobre o exercício do poder na comunicação, sobre

os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social” (PARECER, 2001).

Naquele ponto das diretrizes curriculares, podemos perceber já uma notável diferença entre a aparente neutralidade ideológica dos princípios gerais e a manifesta recomendação ao posicionamento “ético-político” no perfil específico do curso de Comunicação Social. Vamos reler o trecho: o documento recomenda que, além das habilidades técnicas estritamente relacionadas à dinâmica da profissão, são competências do comunicador a capacidade de reflexão sobre questões profissionais, sociais, culturais, políticas e econômicas relacionadas às mídias. Essa crítica deve ser realizada através de um instrumental teórico-prático (praxis) que possibilite ao comunicador uma livre-escolha (ética) e uma postura (política) perante as necessidades da sociedade em relação à comunicação social. Além disso, aquela análise e essa disposição ético-política não podem deixar de levar em consideração as relações dialéticas (e por isso historicamente contraditórias) entre “necessidades sociais”, “repercussão social” da mídia e “constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida” pelo poder.

Além desses perfis, as diretrizes listam as competências e habilidades que devem caracterizar o graduado em Comunicação Social. A formação superior deve promover a compreensão de conceitos que permitam a apreensão e aplicação das teorias em análises críticas da realidade e de suas próprias práticas de trabalho, qualificando assim sua inserção ético-política na sociedade. O graduado deve ter competência na leitura e no uso da língua para interpretação e produção de textos gerais e especializados na área, além da habilidade em dominar, experimentar e inovar no emprego das linguagens características dos processos de comunicação (PARECER, 2001).

Mais uma vez, fica evidente o particular grau de politização necessário para elaboração de um projeto político-pedagógico do curso de Comunicação Social. Mas antes ainda de estabelecer o diálogo mais profundo com as idéias de Paulo Freire, faz-se necessário, por fim, concluir a delimitação de nosso objeto de pesquisa registrando e analisando os perfis, competências e habilidades específicas da habilitação Jornalismo.

3 Diretrizes Curriculares de Jornalismo

O perfil do egresso da habilitação Jornalismo compreende sua capacidade de produzir informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos atuais, exercendo a “objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais” e a habilidade em relacionar-se com outras áreas sociais, culturais e econômicas, traduzindo discursos e disseminando informações para qualificar o senso comum (PARECER, 2001).

As diretrizes assinalam que o jornalista deve ser um profissional capaz de elaborar pautas, planejar coberturas jornalísticas, formular questões e conduzir entrevistas, relacionando-se com fontes de informação de qualquer natureza. Esse profissional deve saber investigar, interpretar e contextualizar informações, editando todo esse material para produzir mensagens jornalísticas com clareza e correção, em espaço e período de tempo limitados. Para isso, é imprescindível o domínio da linguagem apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação, além da habilidade na leitura, interpretação, compreensão e redação na língua nacional.

Além disso, a instituição de ensino deve investir na formação de um profissional capacitado para trabalhar em equipe. O jornalista deve ter competência para organizar processos de produção em sua área, tornando-se capaz de propor, planejar, desenvolver, executar e avaliar projetos de comunicação. Deve também saber julgar criticamente os empreendimentos, as práticas e os produtos jornalísticos, assim como compreender os processos envolvidos na recepção de mensagens jornalísticas e seus impactos sobre os diversos setores da sociedade. Finalmente, o documento do MEC recomenda que o profissional oriente sua prática na busca da verdade jornalística, desenvolvendo uma “postura ética e um compromisso com a cidadania” (PARECER, 2001).

A insistência na necessária formação ética, ao mesmo tempo em que sublinha a evidência de que o jornalista exercerá uma função política de “compromisso com a cidadania”, parece também testemunhar contra um discurso (político e ideológico) de neutralidade tradicionalmente registrado em manuais de redação.

Paulo Freire observa que a captação que todo ser humano faz dos dados objetivos da realidade “é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos” (FREIRE, 1983a, p. 40). Assim, enquanto sujeitos históricos, o homem e a mulher não são um reflexo do mundo, mas

sempre uma reflexão sobre ele. Nossa imagem de mundo jamais é uma cópia da realidade, pois nossos propósitos direcionam nossa inteligência e encaminham o raciocínio procurando encaixá-lo a fins moldados a partir de decisões anteriores fundamentadas na livre escolha pessoal – ou seja, a partir de definições éticas e políticas. Enquanto sujeitos recriadores de sua própria cultura, produtores (e não meros reprodutores) de sua própria sociedade, não cabe aos homens e às mulheres refletir a realidade, mas refletir sobre ela, participando de sua permanente reelaboração, contribuindo na cotidiana reconstrução da verdade que, por ser humana, é um projeto inacabado e em constante reinterpretação. Em outras palavras: a realidade é histórica.

Por isso mesmo aquele trecho onde as diretrizes recomendam que o comunicador deve “refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo” torna-se um profundo equívoco. O profissional, enquanto sujeito histórico, enquanto ser de integração e não de ajustamento, não deve desumanizar-se e, fazendo-se objeto, refletir as demandas sociais e profissionais. O profissional deve refletir sobre elas, interpretando, participando em constante ingerência democrática. Da mesma forma, o comunicador não deve ser treinado na faculdade para adequar-se ao mundo, ou para acomodar-se à história, mas para interferir nela, transformando-a através de sua *praxis* ético-política.

As diretrizes procuram insistir que a questão da “verdade” jornalística passa necessariamente por uma discussão sobre a postura ético-política do profissional. Vamos analisar essa afirmação problematizando-a, antes de tudo, através de duas perspectivas distintas, de dois diferentes perfis intelectuais: um mais prático e outro mais teórico.

Em uma obra que procura definir os fundamentos da profissão, Clovis Rossi, um jornalista ligado sobretudo à prática das redações, decidiu iniciar a introdução de seu livro justamente estabelecendo o perfil que, para ele, caracteriza esse tipo de profissional:

Jornalismo, independentemente de qualquer definição acadêmica, é uma fascinante batalha pela conquista das mentes e corações de seus alvos: leitores, telespectadores ou ouvintes. Uma batalha geralmente sutil e que usa uma arma de aparência extremamente inofensiva: a palavra, acrescida, no caso da televisão, de imagens. Mas uma batalha nem por isso menos importante do ponto de vista político e social, o que justifica e explica as imensas verbas canalizadas por governos, partidos,

empresários e entidades diversas para o que se convencionou chamar veículos de comunicação de massa. (ROSSI, 1985, p. 7)

Rossi observa que essa “batalha pelas mentes e corações” é temperada pelo que chama de “mito da objetividade” – um discurso que, segundo ele, a imprensa brasileira “importou” dos padrões norte-americanos. Mas Rossi contesta essa possibilidade de “neutralidade” e “objetividade” que os jornais procuram assumir. Ele observa que, entre o fato e a versão publicada em um veículo de comunicação, há evidentemente a mediação de um jornalista que, por sua vez, carrega consigo uma formação cultural, uma visão de mundo pessoal e eventualmente “opiniões muito firmes a respeito do próprio fato que está testemunhando” (p. 9). E nesse ponto, a recomendação do MEC com relação à formação ético-política no curso de Jornalismo parece, de fato, um requisito fundamental. Deficiências nesse campo de estudo podem formar um profissional ingênuo e, por isso mesmo, reproduzidor involuntário de uma ideologia que não é capaz de perceber em seu próprio discurso.

Pois como observou Marilena Chauí, podemos sempre encontrar em explicações gerais que pretendem descrever a realidade a “transposição involuntária para o plano das idéias de relações sociais muito determinadas” (CHAUÍ, 1985, p. 10). Involuntária porque quando o pensador elabora seu sistema explicativo raramente é capaz de perceber que está realizando essa transposição. Em sua boa fé, julga mesmo estar produzindo idéias verdadeiras, puras, neutras e que nada devem a sua existência social e histórica. “Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade” (p. 10-11). Assim, podemos perceber que noções e modelos aparentemente resultantes de pura elaboração teórica, objetiva e neutra são, na verdade, expressões dissimuladas e invertidas das condições concretas da realidade. “Com tais idéias pretende-se explicar a realidade, sem perceber que são elas que precisam ser explicadas pela realidade.” (p. 16).

E aquelas idéias e representações que tendem a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais são produzidas, assim como a disfarçar as formas sociais de exploração econômica e de dominação política; a esse ocultamento da realidade social Chauí chama de *ideologia*. “Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e dominação, fazendo

com que pareçam verdadeiras e justas” (p. 21). É aí que se assenta o conceito ideológico de “neutralidade”.

4 Greve de desempenho

Ao analisar a resistência que os estudantes têm demonstrado contra os currículos oficiais, o educador Ira Shor, em diálogo com Freire, criticou aqueles que definem tal comportamento como “mediocridade” estudantil. A prática docente nos permite observar que o professor universitário costuma sempre associar o desinteresse dos alunos à falta de preparo intelectual deles próprios, quando não à ignorância generalizada da turma, ou mesmo à inaptidão da atual geração de estudantes como um todo. No entanto, para Shor, os alunos comportam-se dessa maneira quando percebem a tolice de jogar sob regras que, feitas por e para outras pessoas, não os beneficiam de maneira alguma – seja na carreira profissional, seja na própria vida enquanto projeto existencial.

Assim, Shor percebeu que os estudantes, desmotivados dentro da escola, podem ter muita motivação fora dela. Os jovens são capazes de encontrar amplo espaço longe das salas de aula para construir uma exuberante diversidade em sua cultura subjetiva. Além disso, observou que quando jovens “realmente querem” alguma coisa, “movem céus e terras para consegui-la”, empenhando-se com extrema inteligência e perspicácia: “Encontram carros mais baratos, e pechinham o seguro do carro, arranjam emprego de meio período durante o Natal, conseguem o aparelho de som mais barato, ou uma nova guitarra, ou o ingresso para um *show*, ou fazer ser rasurada uma nota baixa na universidade, ou ingressar em cursos fechados, ou passar num concurso para o serviço público.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 16). Portanto, aquela resistência em sala de aula não significa mediocridade intelectual, mas sim o que Shor chamou de “greve de desempenho”. Para ele, é a pedagogia oficial que está motivando os estudante contra o trabalho intelectual.

Esse interesse dos alunos em assuntos “não-oficiais” levou Ira Shor, um leitor de Paulo Freire, a utilizar os próprios “temas geradores” de suas vidas diárias para a pesquisa crítica em sala de aula. Mas ao assumir essa pedagogia, o ponto de partida da educação do estudante em classe tornou-se o ponto de partida para a educação do próprio professor. Shor buscou aprender com os alunos os seus verdadeiros níveis cognitivos e afetivos, sua linguagem autêntica,

o grau de alienação que trazem para o estudo crítico, assim como suas condições de vida para fundamentar o diálogo e o questionamento.

Fazendo uma adaptação dessas idéias especificamente ao curso de Comunicação Social/Jornalismo, podemos inferir que, haja vista as intensas e velozes transformações tecnológicas da indústria de informação, os estudantes estão muitas vezes mais “alfabetizados” nas novas linguagens do que seus velhos e ocupados professores. Estudantes sabem efetuar complexas buscas *booleanas* no Google e adaptar textos estrangeiros em traduções automáticas no *Alta Vista* para “tapear” o professor e fraudar um trabalho escrito; sabem instalar programas em diretórios escondidos e *baixar* arquivos MP3 renomeando a extensão para driblar sistemas de filtros em *proxies* de grandes redes institucionais; desvendam códigos ou encontram brechas tecnológicas para falar gratuitamente em celulares pré-pagos; adoram produzir *sites*, *blogs*, *fotologs* e comunicar-se através de *e-mail*, *MSN* e *Orkut*, desenvolvendo um novo estilo taquigráfico extremamente ágil, funcional e adaptável a qualquer linguagem tecnológica. Quando querem fazer uma festa, elaboram uma estratégia de comunicação eficiente, criativa e altamente profissional, negociam com êxito o melhor preço da cerveja, do salão de festas, da banda de rock, da decoração. Contudo, a prática docente nos permite mais uma vez observar que a maioria desses conhecimentos, assim como aquela motivação e aquele empenho da inteligência que os alunos demonstram fora da escola são desprezados pelos professores de Comunicação.

Na verdade, não se pode deixar de admitir que, desde meados do século XX, com o intenso desenvolvimento dos meios de comunicação, a escola deixou de ser a principal fonte de informação e formação dos estudantes. Todos os alunos, independente de suas condições sociais, trazem para a escola elaborações de uma vivência num mundo onde os meios de comunicação são muito ativos. Georges Friedmann chegou a chamar a mídia de “escola paralela”, cujo termo, conceituado pelo sociólogo Louis Porcher, passou a ser entendido como o “conjunto dos circuitos graças aos quais chegam aos alunos (...), de fora da escola, informações, conhecimentos, uma certa formação cultural nos mais variados domínios” (PORCHER; apud FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 10-11).

Assim, para Porcher, não se pode negar que esse novos canais de educação, que os professores não controlam, são freqüentados massivamente

pelos estudantes. E qualquer que seja a opinião que se formule a respeito deles, não se pode negligenciar o problema pedagógico e sociológico que eles impõem. “Trata-se de saber se a escola e a escola paralela vão se ignorar, comportar-se como adversárias, ou se aliar.” (p. 11).

O educador Sérgio Guimarães, em diálogo com Paulo Freire, em um livro publicado há 21 anos, chega a questionar se a escola, já naquela época, não teria um papel secundário em relação a esse mundo de influências que os indivíduos recebem através das mídias. Na verdade, o educador russo Ivan Illich chegara mesmo a pregar a “destruição” da escola, ou a “desescolarização” da sociedade. Tendo em vista que as pessoas aprendem a maioria das coisas que precisam na própria vida, Illich argumentava que as instituições de ensino criam necessidades artificiais para poder, elas mesmas, atendê-las e assim continuar existindo (GADOTTI, 1991, 109-110).

Freire argumenta ser evidente que, enquanto instituição social e histórica, a escola não pode cumprir sempre da mesma forma um o papel que vinha cumprindo nas gerações anteriores. Contudo, defende que a escola não deve “brigar” com as novas presenças que se vêm em torno dela. A contrário, ela deve estar à altura das novas exigências históricas que a contemporaneidade experimenta (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 24). Ele chega a afirmar que “uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo” (p. 14). Além disso, quando discutidos em sala de aula, aqueles conteúdos da cultura de massa jamais são reproduzidos, mas questionados, criticados e problematizados através de um exigente rigor metodológico que supere a consciência ingênua da pura experiência de senso comum para alcançar a consciência crítica através do que Freire chama de “curiosidade epistemológica”.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. (FREIRE, 1996, p. 26)

Daí a importância fundamental da educação do próprio professor naquelas linguagens cultural-tecnológicas. Se as diretrizes curriculares prevêm o aproveitamento das competências relacionadas com a área da formação, professores de Jornalismo já têm ampla liberdade para trabalhar com essas

novas mídias e linguagens comunicacionais nas quais os alunos têm pleno domínio técnico e cultural. Mas para isso faz-se necessário que o professor não apenas aprenda os possíveis usos jornalísticos dessas linguagens, mas aprenda *com* os estudantes. Provocando-os a descobrir coisas novas e aprendendo com eles, em sala de aula, novas possibilidades de uso.

Para Freire, portanto, o professor deve ser capaz de vencer a arrogância e convocar os estudantes para a participação ativa das aulas, produzindo e adquirindo conhecimento *com* eles, permitindo que todos se tornem sujeitos de aprendizagem. Freire argumenta que a auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os professores que não têm humildade, ou a perdem, não podem aproximar-se dos alunos. Não podem ser seus companheiros no que ele chama de “pronúncia de mundo”. “Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito o que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles.” (FREIRE, 1981, p. 95).

A pedagogia problematizadora pressupõe uma postura político-amorosa entre educador-educando. Para Freire, quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. “Não há educação imposta, como não há amor imposto”. E o educador pernambucano vai além: “Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação (...) deverá procurar trabalho noutro lugar.” (FREIRE, 1983a, p. 30).

Em termos práticos, a educação dialógica pode oferecer recompensas difíceis de obter em outros momentos. “Os métodos tradicionais, as abordagens de transferência de conhecimento são penosas precisamente porque não funcionam! Geram enorme resistência estudantil que temos que contornar na sala de aula.” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 64). Para Shor, é claro que o método dialógico envolve trabalho, mas traz um potencial de criatividade e ruptura que oferece recompensas inesperadas, em termos de geração de conhecimento, para ambas as partes. “O professor conhece o objeto de estudo *melhor* do que os alunos quando o curso começa, mas re-aprende o material através do processo de estudá-lo com os alunos (...)”. E nas palavras de Freire, “a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica” (p. 124).

E uma vez mais, essa habilidade de aprender com os estudantes responde

à orientação das diretrizes quando este documento recomenda que o egresso do curso de Comunicação deve estar capacitado a “dominar, experimentar e inovar” no emprego das linguagens da Comunicação (DIRETRIZES, 2001). O aluno não deve apenas reproduzir o já conhecido. Não deve aprender apenas aquilo que o professor já sabe e controla. O professor não deve ensinar apenas aquilo que já sabe, mas provocar a elaboração conjunta de um método rigoroso que permita, em sala de aula, a geração de conhecimento novo.

Daí a importância da educação problematizadora – e por isso libertadora – proposta por Freire. Essa educação implica a superação da contradição educador-educando de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Em uma atitude política, a educação problematizadora afirma a dialogicidade como essência da educação. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79).

Evidentemente, dialogar com os alunos jamais significa estacionar o pensamento. “Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz.” (FREIRE, 1992, p. 71). Partir da realidade concreta dos alunos e utilizar suas experiências como ponto de partida para discussão não significa permanecer nelas, mas superá-las através do método crítico-dialógico. Como disse o educador Sérgio Guimarães, em diálogo com Freire, incorporar às atividades escolares os conteúdos e vivências veiculados pelas mídias é uma prática realmente motivadora, pois possibilita o trabalho com dados extraídos do próprio cotidiano dos alunos. “Não é de surpreender, por isso, que se obtenham assim melhores resultados do que quando se introduzem conteúdos estranhos à sua realidade (...).” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 103).

Aquela geração de conhecimento novo deve ser parte intrínseca na dialética do ensino. Freire argumenta que a dicotomia entre ensino e pesquisa é um profundo equívoco pedagógico. Para ele, essas dimensões são inseparáveis. Não se aprende sem pesquisa. Dizer que o ensino não tem nada a ver com a pesquisa, com a produção de conhecimento, para o educador pernambucano, é um mito da educação bancária.

Segundo Freire, o ciclo gnosiológico – ou seja, o ciclo do conhecimento – implica necessariamente em dois momentos que se relacionam dialeticamente:

“Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente”. Ou seja, para aprender, é preciso conhecer e criar conhecimento a partir do conhecido. Só nessa permanente reelaboração é que ocorre o processo de aprendizagem. “O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Conseqüentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente.” (FREIRE, SHOR, p. 18). Shor sugere que as escolas estão montadas como sistemas de distribuição para comercializar as idéias oficiais, e não para desenvolver o pensamento crítico (p. 19).

Para Freire, portanto, naquela escola problematizadora que se obriga a deixar de ser um fábrica repetidora de memórias para ser um espaço comunicante e criador, os professores têm que ter a coragem de, quando necessário, em nome da qualidade da verdadeira educação, literalmente desrespeitar o programa. “Não faz mal que, no fim do ano, não se tenha chegado ao fim do programa”, afirma. O que é fundamental é que os alunos tenham chegado felizes a perceber que podem e devem conhecer. Freire parte da idéia de que “um palmo” de tempo não corresponde necessariamente a “um palmo” de conhecimento. Ou seja, agendar que no “dia tal” falaremos de funcionalismo e no outro dia falaremos de Frankfurt não garante o aprendizado, mas apenas o cumprimento programa. E a pergunta que devemos fazer é: para quem educamos? Qual o sentido de educarmos? Para quem direcionamos nosso compromisso ético? Para os alunos ou para o programa?

Paralelamente, as crescentes dificuldades para o ingresso no mercado de trabalho provocam muita ansiedade no futuro profissional. E a questão se põe da seguinte maneira: os alunos querem saber, acima de tudo, qual o valor de mercado de um curso. A pergunta que interessa é: “Como conseguir um bom emprego com essa educação?” Para Shor, professores libertadores enfrentam de maneira generalizada isso que chama de “cinismo estudantil” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 84).

Mas Freire interpreta a questão de outra maneira. Primeiramente, argumenta que não é o pensamento dos estudantes sobre dinheiro e emprego que faz com que a sociedade seja como ela é. Ao contrário, é o próprio contexto social que provoca essa preocupação entre os alunos. “Há algumas condições

históricas, muito concretas, que criam as expectativas dos estudantes sobre a pedagogia.” (p. 85). Em segundo lugar, é normal que a educação tradicional corresponda à preocupação dos alunos em conseguir emprego. E finalmente, para Freire, tanto o educador tradicional como o libertador “devem atender às expectativas dos estudantes”. O professor não tem o direito de desconhecer as metas profissionais dos alunos. A formação profissional e a qualificação para o mercado de trabalho são exigências reais sobre o educador. Até porque, para Freire, uma formação que se oponha à capacitação técnica é tão ineficiente como a que reduz a educação à competência técnica (GADOTTI, 1991, p. 75). Assim, segundo o educador pernambucano, a “única diferença” entre o professor tradicional e o professor democrático é que “o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação da ordem estabelecida”, enquanto o libertador “tentará *desvendar* a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes”.

Isso significa que a tarefa do professor libertador, que precisa treinar os estudantes para o mercado, é levantar questões críticas sobre o próprio treinamento que oferece. Como disse Shor: “As qualificações para o trabalho devem ser criticadas, ao mesmo que sejam aprendidas, pelo fato de as condições atuais da sociedade exigirem que os estudantes ingressem num mercado de trabalho predatório.” (FREIRE; SHOR, 1986, 86). E para Freire, de maneira nenhuma os estudantes serão levados a fazer uma confusão ao ver o professor “endossar” e “criticar” o material de estudo ao mesmo tempo. “Não, não se trata de confusão: isso é uma contradição. Eles têm que compreender o que significa contradição, que a ação humana pode se mover em várias direções ao mesmo tempo, que alguma coisa pode conter a si mesma e seu contrário.” (p. 87).

Essa orientação está em plena consonância com as diretrizes. Segundo o documento do MEC, o egresso de Comunicação Social deve ser capaz de firmar uma “análise crítica referente às mídias”, assim como “às práticas profissionais e sociais” relacionadas aos meios de comunicação (PARECER, 2001). E na perspectiva freireana, a crítica não pode ser jamais reprodutora das estruturas sociais que geram a opressão e a desigualdade.

Quando as diretrizes curriculares orientam-se no sentido de conferir autonomia às instituições de ensino superior na “composição da carga horária” e

na “especificação das unidades de estudo” (DIRETRIZES, 2004), a prática docente nos permite inferir que os alunos jamais ou raramente são considerados sujeitos nesse processo. Ainda porque, na medida em que procuramos práticas político-pedagógicas que incentivem a autonomia dos estudantes, esbarramos, como mencionado no início da presente pesquisa, na resistência dos próprios alunos que muitas vezes internalizam o sistema da educação bancária e preferem ser tutelados por uma pedagogia paternal ou maternal. Mas o aprendizado da democracia implica no incentivo à ingerência dos estudantes no destino da escola, em uma educação que intensifique nossa experiência democrática. “Assim, ensinamos o homem a aprender democracia, com o próprio exercício desta” (FREIRE, 1984, p. 92). Para Freire, o “currículo de transferência”, uma forma mecânica e autoritária de pensar a organização curricular, denota uma imensa falta de confiança na criatividade dos estudantes.

E para mostrar a importância de correr o risco de admitir a voz do aluno na estruturação do conteúdo programático, Freire teoriza sobre o problema do saber e da ignorância. Para ele, o saber se faz através de uma superação constante. E aquele saber superado já é uma ignorância. “Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância.” (FREIRE, 1983a, p. 29). É claro que a educação é muito mais “controlável” quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes se adaptam e aceitam que somente as palavras do educador têm valor institucional. Mas, como escreveu Shor: “Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 21).

Referências

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ideologia. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

DIRETRIZES Curriculares para os Cursos de Graduação. Brasília: Ministério da Educação. Brasília: SESu/MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/inde.php?option=content&task=view&id=430&Itemid=420>> . Acesso em: 15 jan. 2005.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.

27 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

_____. Educação como prática da liberdade. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. Educação e mudança. 6. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia do oprimido. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; Betto, Frei. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação: (diálogos): volume 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Sobre educação: (diálogos): volume 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991. HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

PARECER CNE/CES 492/2001 – HOMOLOGADO. Despacho do Ministro em 04/7//2001, publicado no Diário Oficial da União de 09/7/2001, Seção 1, p. 50. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/49201FHGSCCLBAM.doc>>. Acesso em: 15 jan 2005.

ROSSI, Clóvis. O que é jornalismo. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.