

MATRIZES

ISSN 1982-2073

PAULO FREIRE 100 ANOS

Adilson Citelli
Ana Cristina Suzina
Thomas Tufte (Eds.)

Cesar Jimenez-Martinez
Claudia Magallanes-Blanco
Colin Chasi
Eduardo Meditsch
Fanny Vrydagh
H. Leslie Steeves
Jorge A. González
Luiz Roberto Alves
Pradip Thomas
Raquel Paiva
Venício A. de Lima
Ylva Rodney-Gumede



INTRODUÇÃO



Reverendo Paulo Freire: Uma Introdução

Revisiting Paulo Freire: An Introduction

ADILSON CITELLI^a

Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. São Paulo, SP – Brasil

ANA CRISTINA SUZINA^b

Loughborough University London, Institute for Media and Creative Industries. Londres, Reino Unido

THOMAS TUFTTE^c

Loughborough University London, Institute for Media and Creative Industries. Londres, Reino Unido

University of the Free State, Department of Communication Science. Bloemfontein – Free State, África do Sul

^aProfessor titular no Departamento de Comunicações e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo. É coordenador do Grupo de Pesquisa MECOM e bolsista 1B do CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0838-9917>. E-mail: citelli@uol.com.br

^bProfessora e pesquisadora do *Institute for Media and Creative Industries* da Loughborough University London. Editora do livro *The Evolution of Popular Communication in Latin America* (Palgrave, 2021). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3559-6513>. E-mail: a.suzina@lboro.ac.uk

^cDiretor do Institute for Media and Creative Industries da Loughborough University London e professor extraordinário da University of The Free State, África do Sul. É membro da Academia Europaea. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3253-8481>. E-mail: t.tufte@lboro.ac.uk

CONTEXTO

A REVISTA **MATRIZES** lança este número especial dedicado ao centenário do nascimento de Paulo Freire (1921-1997). Os textos a serem lidos reúnem artigos produzidos por autores e autoras de vários países, o que atesta o vigor e a atualidade da contribuição teórico-prática deste pernambucano cidadão do mundo. Tais análises intentam verificar quais as contribuições do pensamento freiriano para o campo da comunicação, da educação e do desenvolvimento da sociedade civil, considerando as realidades locais em que foram mobilizadas.

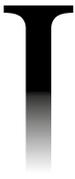
Apenas um dos livros de Freire (1969/1983) aborda diretamente e de modo mais amplo o âmbito da comunicação; trata-se de *Extensão ou Comunicação?*, publicado em 1969, originalmente em espanhol, durante o exílio do educador no Chile. Essa obra se tornou referencial importante para os estudos e práticas de comunicação participativa no mundo, e foi decisiva para a revisão dos modelos difusionistas (Peruzzo, 2020b), que tomavam a comunicação como ferramenta para orientar a reprodução de modelos considerados modernos e desenvolvidos, sem atentar para as experiências e conhecimentos locais.

De maneira mais ampla, porém, a transversalidade da comunicação na perspectiva pedagógica de Freire, pode ser discutida a partir de, pelo menos, três direções. A primeira associa linguagem, educação e comunicação. A segunda vincula a educação à mobilização popular e, mais abertamente a processos de engajamento político. A terceira decorre da própria postura crítica freiriana em relação à mídia. Essas três inflexões serão discutidas com mais detalhes ao longo

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v15i3p5-25>

V.15 - Nº 3 set./dez. 2021 São Paulo - Brasil CITELLI | SUZINA | TUFTTE p. 5-25

MATRIZES



do material reunido nesta edição de **MATRIZes**, logo depois desta Introdução, que busca situar as linhas de força que acompanham os artigos e posiciona Paulo Freire como um dos mais importantes pensadores do século XX.

EDUCADOR MILITANTE

Pensador da educação libertadora, Paulo Freire tem a sua obra traduzida em mais de vinte línguas, entre elas o urtu e o árabe, deixando funda marca em projetos de alfabetização cujos exemplos podem ser reconhecidos em Angicos (Pernambuco) ou Natal (Rio Grande do Norte), no Brasil, até Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola, na África.

Os envolvimento de Freire ocorreram, também, na organização de projetos nacionais e internacionais e mesmo na administração pública, a se ver o trabalho junto ao Instituto de Desenvolvimento da Agricultura (*Indap*), no Chile; ao Conselho Mundial das Igrejas (CMI), em Genebra; ao Instituto de Ação Cultural (Idac), fundado em 1971 na Suíça, juntamente com Elza Freire, Miguel e Rosiska Darcy de Oliveira, Claudius Ceccon e outros; à Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (1989-1991). Nesse caso, assumindo a tarefa de gerir um complexo sistema que havia sido sucateado na administração anterior, do prefeito Jânio da Silva Quadros. Tratando-se, agora, de recuperar, sob o ponto de vista administrativo, pedagógico e de valorização do corpo funcional, uma rede de ensino formal composta por 629 escolas, 720 mil alunos e 39.614 docentes. A cidade possuía, em 1989, 9,6 milhões de habitantes e 1,2 milhões de pessoas analfabetas acima dos 14 anos.

Esta rica trajetória teórico-prática compõe parte do perfil militante marcado pela vontade de transformação do mundo que caracterizou a vida e a obra de Paulo Freire. Como resumiu Pierre Furter (1967), na aba da apresentação do livro *Educação como Prática da Liberdade*:

Uma educação como prática da liberdade só poderá se realizar plenamente numa sociedade onde existem as condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade. Por consequência e porque não pode haver renovação *pedagógica* sem uma renovação da sociedade global, as exigências pedagógicas de Paulo Freire o levaram *também* a assumir uma posição política.

A sua identificação com os oprimidos é demais conhecida e o levou a ser perseguido pela ditadura militar instituída no Brasil em 1964, resultando em quase 15 anos de exílio por inúmeros países. Em anos recentes, sobretudo com o advento do governo Bolsonaro e o seu ataque às instituições democráticas,

à cultura, às artes e à educação, vivemos um paradoxo: enquanto o nome de Freire é crescentemente lembrado, tendo a sua obra reconhecida e trabalhada em várias partes do mundo, no Brasil, passou ela a ser objeto de sistemática desconstrução. E ele é acusado, paradoxalmente, por defender uma escola voltada à formação da cidadania e do espírito crítico, propósitos todos, por evidente, em franca colisão com regimes de extrema direita, satisfeitos com a educação bancária, transmissivista, monológica.

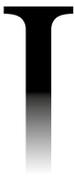
TRÊS DIMENSÕES DO PENSAMENTO DE FREIRE

O projeto freiriano pode ser considerado à luz de três grandes dimensões integradas: política-ideológica, metodológica, humanista. É o que será encontrado nos seus escritos e nas ações que implementou, dentre as quais inscrevem-se o Movimento de Educação de Base (MEB) até o engajamento nas lutas anticolonialistas em África.

Desafio político-ideológico

Há uma visão de mundo freiriana articulada em duas frentes: o catolicismo progressista expandido do concílio Vaticano II, juntamente com os nomes de Theillard de Chardin, Emmanuel Mounier, Jacques Maritain e Alceu Amoroso Lima, e o marxismo, cuja linhagem se expande para pensadores a incluírem Lukács e Lucien Goldman. Neste conjunto de influências, a presença do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) – 1955/1964 –, sobretudo através do filósofo Álvaro Vieira Pinto, marcará os textos de Paulo Freire.

Tal abertura teórico-prática, com recorte à esquerda, pode ser acompanhada desde os primeiros escritos pelos fins dos anos 1950 até a *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968/2005) e trabalhos subsequentes. O que comparece nesta trajetória é o envolvimento com os objetivos de pensar os projetos de nação, trazendo, no caso brasileiro, o elemento popular para a cena principal de um país que se afirmava entre o desenvolvimentismo juscelinista e as lutas pelas reformas de base impulsionadas no curto mandato de João Goulart. A riqueza intelectual, política, artística daqueles finais dos anos 1950 até a implantação da ditadura, em 1964, compunha o quadro de fundo no qual vicejou a presença freiriana. Naquele cenário efervescente, alfabetizar implicava promover dois movimentos: o acesso à palavra escrita, ao código verbal e todas as consequências daí decorrentes, e o direito de o cidadão e da cidadã de participarem ativamente na vida do país: o voto consciente, o acesso ao poder do verbo, o reconhecimento do lugar no discurso.



Em variações que seguem os respectivos contextos nacionais, o desafio reaparece no Chile, que prometia maior participação popular, com o advento do governo Eduardo Frei Montalva (1964-1970), período no qual o exilado em Santiago, Paulo Freire, participa da implantação de programas de educação junto às populações campestres, no Indap – experiência decisiva para a produção do livro *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 1969/1983). O motivo retorna no complexo programa de alfabetização levado a termo junto aos países africanos saídos do jugo colonial português e marcados por grande pluralidade linguística, em muitos casos de tradição ágrafa.

Ou seja, olhada no conjunto, a obra freiriana encontra-se fundamentalmente calcada em uma perspectiva política de transformação social – sendo a educação e a alfabetização partes deste esforço e a comunicação sua ontologia – e ideologicamente aderente ao campo popular-progressista, no interior do qual devem ser forjadas as imagens e representações capazes de se antepor e transcender o ideário dos opressores.

Questão de método

É no interior dessa opção política que se pode entender os ajustes traduzidos no chamado método Paulo Freire. Vale dizer, a alfabetização de adultos, conforme a experiência de Angicos, no formato das quarenta horas de duração; a escolha das palavras geradoras; os mecanismos de codificação e decodificação; a organização dos círculos de cultura; o domínio da palavra e suas implicações nos jogos de poder, a importância do diálogo etc. O que se intenta, no fundo, são processos formativos da consciência, nos quais os sujeitos reconhecem o seu lugar no mundo e dele participam em busca das transformações que miram uma sociedade mais justa e igualitária¹.

Como apontam vários estudiosos, a questão metodológica em Paulo Freire não é a da formatação engessada de determinações, roteiros, receituários para se resolver algum problema, senão o de uma construção coletiva garantida por procedimentos que asseguram a realização de certo propósito. Neste aspecto, o método em causa não implica ajuntamento eclético dirigido apenas a uma eficácia técnica pedagógica, mas visa, basicamente, à elaboração de compromissos com os sujeitos em aprendizagem, cujo propósito último é o encontro da consciência libertadora. Ou, nos termos de Ernani Maria Fiori (1968/2005, p. 10):

Ao objetivar o seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros do seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções

¹ Esses aspectos do trabalho de Freire inspiraram de forma bastante profunda uma corrente epistemológica do campo da comunicação, chamada na América Latina de *comunicação popular* (Peruzzo, 2020a; Suzina, 2021) e com equivalentes baseados nos mesmos princípios, como a *comunicação cidadã* (Rodríguez, 2001), a *comunicação radical* (Downing et al., 2001) e a *comunicação para a mudança social* (Gumucio-Dagron & Tufte, 2006; Tufte 2017).

que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. . . . No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo.

Deste modo, se o chamado método Paulo Freire considera a sistematização de procedimentos, vem ele no bojo de uma concepção de mundo e das relações horizontais que devem animar os vínculos e as trocas entre educadores-educandos, afinal: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1968/2005, p. 78).

Inflexão humanista

Pouco ou nada faria sentido na construção dos projetos nacionais ou na implementação de métodos educadores caso deles estivesse apartada uma atitude de respeito aos seres humanos, aqui compreendida a trajetória de superação das imposturas alienantes, do direito à liberdade e às condições dignas de existência. No projeto teórico-prático de Paulo Freire é reiterada a adesão ao humanismo emancipador, no qual os sujeitos deixam de ser explorados em suas relações de trabalho, integrando-se nos circuitos afetivos que permitem o reconhecimento do outro, o exercício da alteridade, a desinterdição da palavra dos subalternizados.

É compreensível ler-se a *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968/2005) à luz de uma ação político-educadora votada ao humanismo radical, pelo que se enfatizam as relações intersubjetivas e o diálogo enquanto elementos necessários para a construção das sociabilidades transformadoras. Ao longo dos seus livros, termos novos, de grande carga afetiva, vão sendo criados, como se houvesse um esforço linguístico de afirmar o sentido de humanidade que deve presidir os vínculos entre os sujeitos e garantir os processos de comunicabilidade: boniteza, admiração, amorosidade, inacabamento/inconclusão (das pessoas), re-admirar, existenciar, esperar etc.²

Ademais, os nexos entre educação/formação/democracia dizem respeito, em última análise, à preocupação com a dignidade na vida dos homens e mulheres: “a desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalece a maneira autoritária de fala de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*” (Freire, 1996/2006, p. 116). Ou ainda: “é na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana,

² Para o conhecimento do universo vocabular freiriano, em sua profusão neológica, ver o trabalho de Simões (2013).



de ‘endereçar-se’ até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação” (Freire, 1996/2006, p. 110). E mesmo as reflexões voltadas a tratar do vetor humanista que precisa acompanhar o trabalho junto aos camponeses envolvidos na reforma agrária, expostas em um dos capítulos do livro *Extensão ou Comunicação?*:

Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados”, ou quase “coisificados”. Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais. Neste humanismo científico (que nem por isto deixa de ser amoroso) deve estar apoiada a ação comunicativa do agrônomo-educador. (Freire, 1969/1983, p. 50)

Nas próximas seções deste texto, vamos nos concentrar nas três perspectivas que consideramos fundamentais para refletir sobre a influência da obra de Paulo Freire nos estudos e práticas de comunicação: comunicação e educação; comunicação e desenvolvimento da sociedade civil; crítica à comunicação e à mídia.

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade.

–Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*

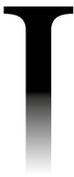
A comunicação é um dos direitos humanos fundamentais. Tal assertiva, em suas formulações e desdobramentos, é encontrada ao longo da obra de Paulo Freire. Desde *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 1969/1983) até a *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996/2006), persiste o entendimento de que somos atravessados por “um mundo de comunicação” (Freire, 1969/1983, p. 44). Certamente não se trata de pensar o trânsito comunicacional nos limites das tecnologias ou dos *media*, senão remetê-lo à vida concreta dos sujeitos na qual se instituem o

autorreconhecimento e a coparticipação. Daí que todo esforço visando garantir educação, desenvolver programas alfabetizadores, propiciar o crescimento da consciência crítica e buscar a emancipação dos homens e mulheres ganhe potência quando traduzido em matéria compreensiva facultada pelo diálogo entre os sujeitos. Ou ainda: “só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável” (Freire, 1969/1983, p. 46). Tal formulação de singela aparência carrega consigo, ao mesmo tempo, uma perspectiva política e o entendimento de que o ato de comunicar vai além do simples comunicado, haja vista mobilizar no seu interior a troca de experiências, a reciprocidade comunicante, enfim, a construção do conhecimento:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (Freire, 1969/1983, p. 16)

A comunicação surge, portanto, como processo alicerçado nos deslocamentos interindividuais, intersubjetivos, de envolvimento social do sujeito no mundo, dando sentido à vida humana. Em um termo: “as consciências não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque comunicantes” (Fiori, 1968/2005, p. 15). Afastados da intercomunicação, verbos como educar, alfabetizar, emancipar, libertar, perdem os seus significados fortes, restando como recursos transmissivos de comunicados.

Essa perspectiva freiriana funciona como elemento fertilizador de uma linhagem dos estudos que se desenvolvem em torno das interfaces comunicativas-educativas, ou da educomunicação, segundo terminologia que ganha força entre nós. Aqui não é o lugar para discussão centrada nos alcances, procedimentos, estratégias de ação que envolvem a referida inter-relação. Caberia, neste vetor, examinar desde a entrada dos meios de comunicação na escola, passando pela leitura crítica deles, indo até as dimensões epistemológicas aí envolvidas. A atual crise sanitária resultante da pandemia da covid-19 e a ampliação do uso das tecnologias como estratégia de aula, em modalidades remotas ou híbridas da educação conteria, *soi même*, temática a ser explorada no âmbito educacional e para a qual o pensamento freiriano aduz importante contribuição.



É necessário enfatizar que o entendimento de Paulo Freire sobre a comunicação enquanto processo humanizador a leva, diretamente, ao âmbito da educação (entre outros) formal como espaço interativo que requisita pleno exercício do diálogo, portanto, da capacidade de colocar os sujeitos em circuitos de mútuos reconhecimentos, de exercício da alteridade. Assim, o deslocamento das falas, o tensionamento de valores e a admissão do discurso alheio como passível de compor o debate ocorrem ao mesmo tempo que o processo comunicativo se institui, permitindo a circulação do conhecimento.

Depreende-se que a educação como prática da liberdade (circunstância na qual o ato de conhecer não se esgota no objeto conhecido, haja vista criar circuitos comunicativos de respeito a experiências vivenciadas entre os sujeitos cognoscentes) passa ao largo de ser apenas motivo ideológico, slogan ou lema publicístico para se fazer enquanto estrutura democratizante conduzida pelo respeito aos procedimentos formais e valorativos que alimentam o diálogo. A se lembrar que, segundo Paulo Freire (1968/2005), o elemento constitutivo fundamental do diálogo é a palavra marcada por duas faces imantadas, reflexão e ação: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (p. 89). A palavra vazia está, por esta via, ao lado dos comunicados, afastando-se do movimento teórico-prático, negando, em última instância, a própria comunicação.

Em nossos termos: o educador dialógico desenvolve a consciência de que reside no comunicável a possibilidade do encontro “dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1968/2005, p. 91). O diálogo se transforma numa exigência para a formação integral dos sujeitos. Com isso, afastamos os pronunciamentos pre-textuais que fingem elaborar significados partilhados e aderimos à troca efetiva de argumentos, à circulação das ideias, ao reconhecimento democrático de que é possível superar o assimétrico jogo do poder encarnado nos discursos dos grupos dominantes. Em síntese: a comunicação ocorre, efetivamente, quando acontecem as trocas de significados, os vínculos intersubjetivos, a consciência do comum.

Tendo em mira esse horizonte conceitual, prático, valorativo, é imperioso acrescentar que o pensamento freiriano não descurava ou tratava como irrelevante a presença dos dispositivos comunicacionais – segundo os termos de alguém cujo trabalho em diversas frentes precedeu à expansão digital, à internet, malgrado já diante dos computadores e suas funcionalidades correspondentes aos anos 1990. Ocorreu, inclusive, na gestão de Paulo Freire como secretário da educação municipal de São Paulo, a compra de

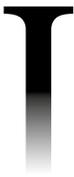
um dos primeiros lotes de computadores a serem instalados nas escolas da rede pública da cidade. Sigamo-lo:

Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. . . .

Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes chamadas favorecidas. (Freire, 1996/2006, p. 33, 86)

E chega a recomendar, explicitamente, aos educadores e educadoras progressistas que: “não apenas não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo, para discuti-la” (Freire, 1996/2006, p. 139). A despeito de falar do veículo hegemônico no cenário mediático ao tempo, impõe-se reconhecer que estava no escopo de preocupações de Paulo Freire empreender tratamento educativo formal às mensagens comunicacionais dispostas socialmente pela televisão.

Equivale afirmar: a entrada dos meios de comunicação na escola, seja enquanto equipamento ou suporte para ações educativas, seja enquanto produção de mensagens que devem ser analisadas e pensadas sob ótica crítica e reflexiva (em movimentos de retroalimentação no continuum codificação-descodificação), necessita compor o ambiente das salas de aula segundo os propósitos do ensino enquanto prática da liberdade – procedimento que a educomunicação intenta viabilizar na esteira freiriana. É forçoso aludir que o tema da alfabetização midiática, hoje bastante presente nos debates sobre os necessários vínculos comunicação-educação, surge, a seu modo, no projeto intelectual de Paulo Freire, sobretudo nos seus derradeiros escritos, com maior evidência na *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996/2006). Cabe lembrar, porém, que, se as literacias expressam condição necessária para o exercício educador em sentido mais amplo, podem não ser elas suficientes. Afinal, segundo defendido ao longo dos anos pelo patrono da educação brasileira, impõe-se desentranhar a cultura do silêncio na qual estão submergidos amplos setores da população. E permitir que a voz dos silenciados (muitas vezes pelos próprios veículos de comunicação, pelo discurso dominante e seus interesses de preservar privilégios, ou, em nossos dias, pelas bolhas da internet) irrompa como elemento ativo nas diversas modalidades comunicacionais – sejam mediadas tecnologicamente, sejam processadas face a face. Assim, alfabetizar-se para os *media* e as redes sociais é um percurso que não se esgota na identificação das estruturas de linguagem e arranjos codificadores, mas se expande no reconhecimento dos significantes ali ensinados.



Tal perspectiva abre espaço para que a comunicação seja repensada em dimensão ontológica, ou epistemológica, como preferiria Paulo Freire. Algo essencial nas relações humanas, sem as quais não é possível falar em educação, tampouco buscar a autonomia dos sujeitos. É o que se explicita em *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 1969/1983) e se desdobra no conjunto da obra freiriana: o agrônomo desejoso de passar o seu conhecimento técnico a trabalhadores e trabalhadoras rurais, desconsiderando a realidade na qual vivem; os professores e professoras visualizando no corpo discente apenas as caixas de ressonância de verdades formuladas pela docência; as direções partidárias que formulam palavras de ordem sem ouvir a militância. Tais exemplos explicitam, em recorrente linha de sentido, o fato de negarem o sujeito e a sua autonomia, o que implica, ao fim e ao cabo, romper o processo de comunicação.

UMA COMUNICAÇÃO INSPIRADA EM FREIRE EM PROCESSOS DE MUDANÇA SOCIAL

Não há, realmente, pensamento isolado na medida em que não há homem isolado.

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

O mundo humano é desta forma, um mundo de comunicação.

–Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação?*

A associação entre educação, mobilização popular e processos de participação política abre outra perspectiva, que se desdobra na multitude e na diversidade de diálogos e construções que a obra de Freire tem com os movimentos sociais e organizações da sociedade civil em todo o mundo. Nessa perspectiva, o princípio comunicativo da compreensão freiriana sobre a educação se expande para todos os processos em que se propõe a aprendizagem de um novo situar-se no mundo, e mesmo de uma nova configuração do mundo.

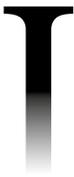
Para Freire, a palavra é o elemento gerador da subjetividade e dos agenciamentos sociais. Uma pessoa deixa de ser objeto e passa a ser sujeito da história na medida em que se torna capaz de nomear-se a si mesmo e ao mundo ao seu redor. Esse processo generativo orientado para intervir no mundo e gerar mudança social tornou-se fundamental para o que veio a constituir uma vertente

significativa dentro da pesquisa e da prática da comunicação – a da comunicação para a mudança social, e muitas vertentes associadas conhecidas sob uma ampla gama de nomes e abordagens, desde a comunicação alternativa na década de 1980 à comunicação popular e comunitária nos anos mais recentes.

Os principais estudiosos do campo da comunicação inspiraram-se nas práticas comunicativas orientadas para a ação de Freire, de Juan Díaz Bordenave, Luis Ramiro Beltrán e Cicilia Peruzzo na América Latina a Frank Gerace, Robert Chambers e muitos outros. Um denominador comum eram os princípios freirianos e seu método, insistindo em não apenas nomear o mundo, mas intervir nele. Juan Díaz Bordenave baseou-se em Freire visando desenvolver sua abordagem de comunicação participativa para a comunicação rural, Frank Gerace escreveu o primeiro livro sobre *comunicação horizontal*, em 1973, e, em termos mais amplos, várias gerações de profissionais de comunicação e organizações da sociedade civil na América Latina basearam-se no método Paulo Freire em seu trabalho com educação não formal, mobilização e produção midiática, reivindicando direitos humanos e igualdade.

Uma experiência pioneira foi vista no desenvolvimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), no Brasil e em outros países latino-americanos, nas décadas de 1970 e 1980, uma experiência que visou aproveitar as noções de Freire de comunicação dialógica no sentido de valorizar a subjetividade e a ação social, resistindo, deste modo, à descontinuidade dialógica promovida pelo poder à época. O autoritarismo que as ditaduras militares impuseram no cone sul constituiu o contexto a que responderam as CEB, inspiradas, também, na Teologia da Libertação. O autor da *Pedagogia do Oprimido* plantou as sementes de uma nova geração de organizações comunitárias, não governamentais e movimentos sociais. Uma outra perspectiva de articulação de forças na sociedade civil fez-se presente neste quadro, incluindo algumas experiências que, ao longo dos anos, influenciaram as estruturas governamentais – por exemplo, quando Luiza Erundina ganhou a eleição para prefeita em São Paulo, em 1988, e, em 1989, convidou Paulo Freire para se tornar o Secretário Municipal de Educação, que, por sua vez, compôs uma equipe da qual fizeram parte inúmeros ativistas dos movimentos sociais.

Além da América Latina, as ideias de Freire migraram, tanto por meio de seu próprio trabalho global quanto pelos projetos educativos postos em movimento junto aos estados africanos recém-libertos do colonialismo português. Ademais, um número crescente de organizações da sociedade civil adotou as ideias de Paulo Freire, por exemplo, na articulação do método REFLECT (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques) – desenvolvido no início da década de 1990 por Robert Chambers e a University of Sussex no Reino



Unido – que se tornou estratégia significativa para o trabalho de Organizações Não Governamentais (ONG) em muitos países da África Subsaariana.

É importante lembrar que o ethos comunicativo da obra de Paulo Freire ganha relevo nesse percurso internacional, haja vista o seu foco na emancipação dos sujeitos, nas relações de igualdade em todas as dimensões do diálogo e das trocas de saberes.

FREIRE E A CRÍTICA À MÍDIA

Claro está que não residia na adesão de Freire à mobilização dos dispositivos midiáticos nenhuma inocência sobre o papel e o lugar por eles ocupados – para ficarmos com a retórica da época – na vida social e, particularmente, no mundo das escolas. Ao contrário, o que existe é uma espécie de visagem pragmática envolvendo a realidade atravessada por mensagens postas em circulação por veículos como a televisão, o rádio, os jornais etc., e que forçosamente estão presentes nas salas de aula, nos ambientes privados de docentes e discentes, nos grupos de amigos dos membros das comunidades escolares.

Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe” que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. . . . O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante. (Freire, 1996/2006, p. 141)

Dessas e de outras passagens em seu trabalho, pode-se entender que não há, propriamente, uma crítica ao desenvolvimento midiático, mas, novamente, é essencial a presença de um educador militante contrário aos usos massivos, deterministas e opressivos de toda e qualquer plataforma de comunicação. Em uma entrevista, Paulo Freire insiste sobre a falta de “uma decisão política que ponha os meios *também* a serviço das classes populares” (Fadul, 1987, p. 90). Nessa conversa, ele se opõe a usos dos meios que buscam a cooptação das audiências, em crítica semelhante a que faz à educação bancária. Ou seja, existe declarada condenação a esquemas verticais de transmissão de informações que se fazem longe dos procedimentos dialógicos e da autonomia de pensamento.

Nessa entrevista, quando Anamaria Fadul (1987) provoca o nosso educador para discorrer sobre a defasagem entre o desenvolvimento do sistema de educação e do sistema de comunicação no Brasil, ele revela duas preocupações complementares.

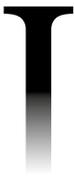
A primeira faz referência à presença de um sistema de comunicação predatório e elitista, em que as classes populares só aparecem como “objeto de estranheza” (p. 90); e a segunda está associada à necessidade de criar uma dinâmica educativa capaz de produzir cidadãos e cidadãs críticos/as ao enunciado na referência primeira. Em linhas gerais, a visão de Freire acerca do sistema de comunicação contemplava o acesso amplo e irrestrito aos *media*, ao mesmo tempo que trazia à tona a necessidade de que fossem pensados criticamente:

Não temo parecer ingênuo ao insistir não ser possível pensar sequer em televisão sem ter em mente a questão da consciência crítica. É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. . . . Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo. (Freire, 1996/2006, p. 141)

Tais ideias ajudaram a delinear uma lacuna que movimentos sociais trataram de preencher com diferentes estratégias. Entre os expoentes dessa abordagem, estão obras como *Para leer al Pato Donald*, de Ariel Dorfman e Armand Mattelart, de 1971, e amplos programas de capacitação em Leitura Crítica da Comunicação (LCC), como os realizados pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC), entre as décadas de 1970 e 1990. O livro de Dorfman e Mattelart é considerado um dos trabalhos pioneiros dos estudos culturais na América Latina. Sua crítica marxista à propaganda capitalista e ao imperialismo cultural dialoga abertamente com a perspectiva de Freire, segundo a qual “o oprimido tem uma outra leitura das mensagens veiculadas. Não há adesão sem resistência” (Fadul, 1987, p. 92). Assim, apesar de reconhecer o esforço de cooptação das classes populares, havia uma confiança na sua capacidade crítica e reativa de apropriação das mensagens midiáticas.

Nessa esteira, programas como os organizados pela UCBC se espalharam pela América Latina. Entre seus objetivos estava desmistificar o sistema de comunicação, alertar para as colisões político-econômicas nesse sistema e oferecer ferramentas para ampliar a capacidade crítica de cidadãos e cidadãs em relação ao consumo de mídia. Havia também interesse em promover a produção autônoma de comunicação a partir das próprias comunidades e organizações nas bases.

Os cursos de LCC passaram a ter um perfil de conferências, com debates posteriores, sobre o sistema de comunicação, a indústria cultural, as contradições do desempenho dos meios de comunicação de massa, os excessos cometidos por esses veículos,



enquanto informadores da opinião pública, etc. A estes temas, acrescentava-se um estudo da comunicação cristã e do próprio culto ou liturgia praticada pelas comunidades cristãs. O objetivo era denunciar a manipulação exercida pelos meios de comunicação de massa e alertar sobre os responsáveis pelo controle e desvio da informação: o próprio sistema sóciopolítico-econômico-cultural vigente no Brasil e, em geral, no mundo. Os cursos procuravam apontar pistas de ação, principalmente orientando para o exercício da comunicação alternativa e popular. (União Cristã Brasileira de Comunicação Social, 1985, p. 6)

Finalmente, consciente do poder desigual dos meios massivos de comunicação, Freire tampouco se abstinha de um compromisso com a presença nesses espaços. Em outro trecho de sua entrevista dada a Anamaria Fadul (1987), ele discorre sobre a necessidade de ocupá-los, em um horizonte compartilhado, historicamente, com muitos movimentos sociais.

Por outro lado, quero deixar claro que se não é possível por a TV a serviço da classe trabalhadora, cabe a nós com muito mais dificuldade que no caso da educação, invadir o espaço da TV. Quanto as TVs me convidam para participar de programas nunca recuso, desde que seja ao vivo, porque esta é uma tarefa política, usar um tempo em um espaço que não é meu. (p. 92)

Nesse passo, é oportuno lembrar que a contemporânea difusão das fake news, das informações maliciosas, do negacionismo, da intolerância, em parte distribuída por redes (in)sociais, mas de acesso avassalador por parte dos segmentos escolares, pode ser combatida no âmbito da educação formal com um programa freiriano de elevação da capacidade de discernir, da intercomunicação que suscita o juízo crítico, da inflexão emancipatória de docentes e discentes. Em um termo: é necessário localizar a comunicação como centro do ato comunicante, algo que institui a comunicabilidade – através dos signos, das linguagens complexas, das palavras não burocratizadas que apenas distribuem comunicados – “que se faz e que se vive enquanto dela se fala com a força do testemunho” (Freire, 1996/2006, p. 37).

Esses esforços de colocar a comunicação no centro de um processo libertador constituem uma luta frequentemente travada para além do setor educacional formal, nos espaços dialógicos criados pela sociedade civil nas ONG, nas associações comunitárias e na multiplicidade de movimentos sociais que caracterizam o nosso tempo. Todas essas instituições, organizações e movimentos reivindicam estar presentes nos diálogos que definem o nosso futuro e, ao fazê-lo, prestam a sua mais forte homenagem a Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos reunidos nesse número especial de **MATRIZES**, por vias diferentes e ponderações múltiplas, situam o percurso freiriano em sua amplitude teórico-prática, acentuando, sobretudo, os temas da comunicação e as suas interfaces. No propósito de organizá-los, ao menos aproximadamente, agrupamo-los em quatro grandes eixos temáticos passíveis de interconexões quando remetidos à obra de Paulo Freire: comunicação para além dos comunicados; comunicar e educar; comunicação e desdobramentos culturais; comunicação: recortes políticos e mudanças sociais.

MATRIZES agradece aos autores e autoras nacionais e internacionais que aceitaram participar desta homenagem a Paulo Freire.

Boa leitura. 

REFERÊNCIAS

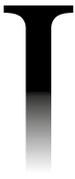
- Downing, J. D., Ford, T. V., Gil, G., & Stein, L. (2001). *Radical media: Rebellious communication and social movements*. Sage.
- Fadul, A. (1987). Paulo Freire: Educação e comunicação ou o difícil caminho da liberação. *Diálogos de la Comunicación*, (18), 86-92. <https://bit.ly/3CvnAeg>
- Fiori, E. M. (2005). Aprender a dizer a sua palavra. In P. Freire, *Pedagogia do oprimido* (42a ed., pp. 7-22). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1968)
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1969)
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (42a ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1968)
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia* (33a ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1996)
- Furter, P. (1967). Paulo Freire ou O poder da palavra. In P. Freire, *Educação como prática da liberdade* (orelha). Paz e Terra.
- Gumucio-Dagron, A., & Tufte, T. (Eds.). (2006). *Communication for social change anthology: Historical and contemporary readings*. Communication for Social Change Consortium.
- Peruzzo, C. M. K. (2020a). Paulo Freire's role and influence on the praxis of popular communication in Brazil. *International Communication Gazette*, 82(5), 425-439. <https://doi.org/10.1177/1748048520943693>
- Peruzzo, C. M. K. (2020b). Popular and communitarian communication in rural social movements: Beyond “diffusionism” to emancipatory participation. In A. C. Suzina (Ed.), *The evolution of popular communication in Latin America: An epistemology of the south from media and communication studies* (pp. 51-71). Palgrave.



- Rodríguez, C. (2001). *Fissures in the mediascape: An international study of citizen's media*. Hampton Press.
- Simões, S. L. (2013). *Pedagogia do neologismo: A linguagem de Paulo Freire e a educação libertadora* [Tese de doutorado, Universidade Nove de Julho]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Uninove. <https://bit.ly/3kTy7dg>
- Suzina, A. C. (Ed.). (2021). *The evolution of popular communication in Latin America: An epistemology of the south from media and communication studies*. Palgrave Macmillan.
- Tufte, T. (2017). *Communication for social change: A citizen perspective*. Polity.
- União Cristã Brasileira de Comunicação Social. (1985). *Projeto LCC: A história de um processo*. UCBC.

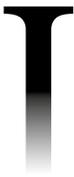
PARECERISTAS DE 2021

Adilson Citelli – Universidade de São Paulo, Brasil
Adriana Amaral – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Alexandre Rocha da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Alisson Machado – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Álvaro Larangeira – Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
Ana Cláudia Niedhardt Capella – Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Ana Cristina Suzina – Loughborough University London, Reino Unido
Ana Javes Luz – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Antonio Teixeira de Barros – Centro de Formação Política da Câmara dos Deputados, Brasil
Arthur Ituassu – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
Atilio José Avancini – Universidade de São Paulo, Brasil
Ben-Hur Demeneck – Universidade de São Paulo, Brasil
Benjamim Picado – Universidade Federal Fluminense, Brasil
Bernardo Estellita Lins – Universidade de Brasília, Brasil
Beth Brait – Universidade de São Paulo, Brasil
Bruno Paes Manso – Universidade de São Paulo, Brasil
Camila Moreira Cesar – Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, França
Carina Ochi Flexor – Universidade de Brasília, Brasil
Carlos d'Andréa – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Carlos Eduardo Marquioni – Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
Cássio dos Santos Tomaim – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Catarina Duff Burnay – Universidade Católica Portuguesa, Portugal
Ceíça Ferreira – Universidade Estadual de Goiás, Brasil
Celbi Vagner Melo Pegoraro – Universidade de São Paulo, Brasil
Cíntia Sanmartin Fernandes – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Clarice Greco – Universidade Paulista, Brasil
Cleber Santos Vieira – Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Clotilde Perez – Universidade de São Paulo, Brasil
Cristiane Brum Bernardes – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Democracia Digital, Brasil
Cristina Teixeira Vieira de Melo – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Daniel Meirinho – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Danilo Rothberg – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Diego Gouveia Moreira – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Dimas A. Künsch – Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
Dora Kaufman – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
Eduardo Georjão Fernandes – Universidade Federal de Pelotas, Brasil



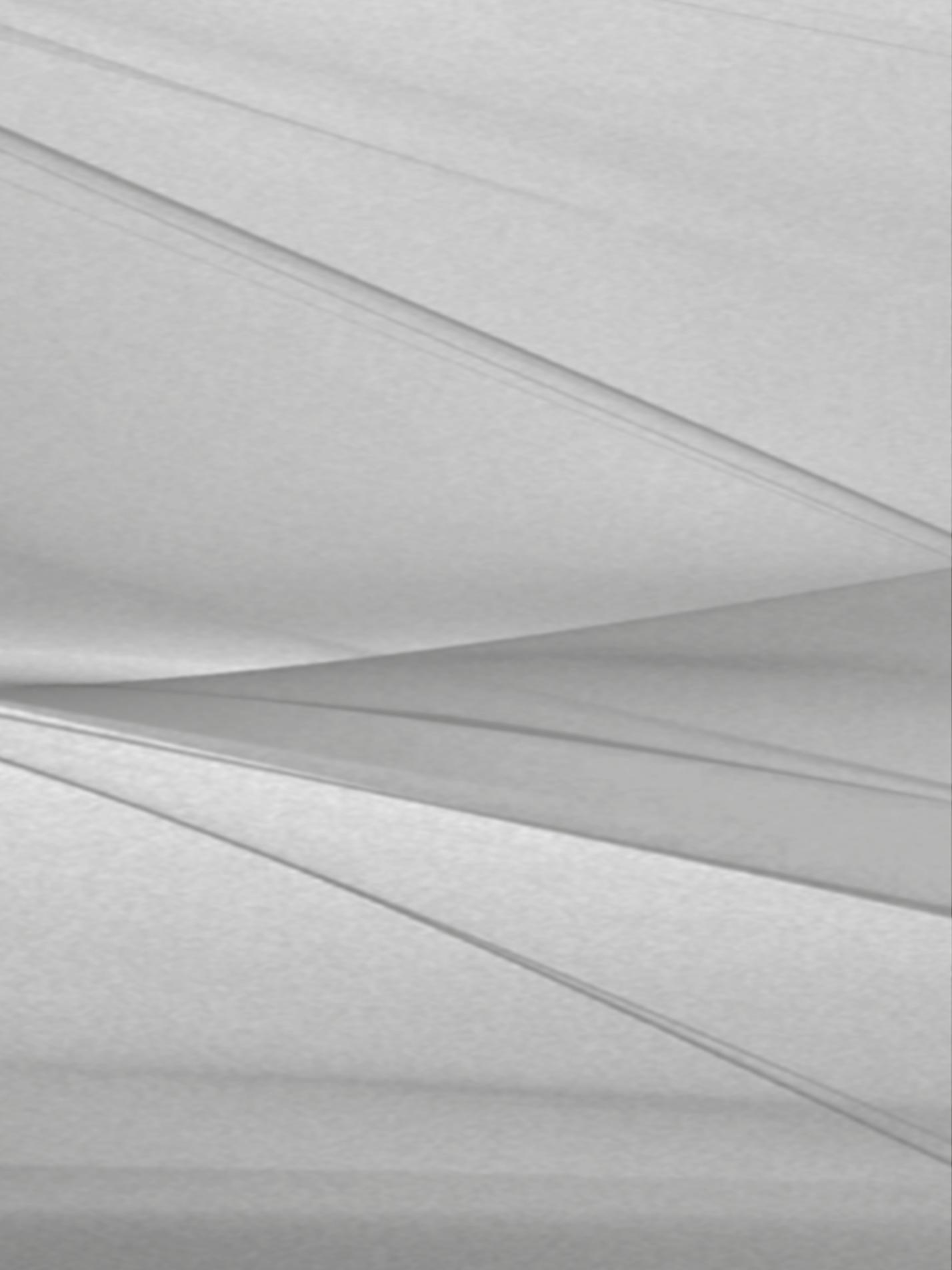
Eduardo Zilles Borba – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Eli Borges Junior – Universidade de São Paulo, Brasil
Eliane Hatherly Paz – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Elias Cunha Bitencourt – Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Eliza Bachega Casadei – Escola Superior de Propaganda e Marketing – SP, Brasil
Eugenio Bucci – Universidade de São Paulo, Brasil
Fábio Henrique Pereira – Universidade de Brasília, Brasil
Fábio Palácio de Azevedo – Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Fabiola Calazans – Universidade de Brasília, Brasil
Fabrício Lopes da Silveira – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Fátima Régis Oliveira – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Felipe Corrêa de Mello – Escola Superior de Propaganda e Marketing – SP, Brasil
Felipe de Castro Muanis – Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
Fernanda Martinelli – Universidade de Brasília, Brasil
Fernando Simões Antunes Junior – Universidade Feevale, Brasil
Filipa Brito Subtil – Instituto Federal de Lisboa, Portugal
Flavi Ferreira Lisboa Filho – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Flávia Biroli – Universidade de Brasília, Brasil
Flávia Garcia Guidotti – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Flávio Augusto Queiroz e Silva – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
Flora Daemon – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Florence Marie Dravet – Universidade Católica de Brasília, Brasil
Francisco Paulo Jamil Almeida Marques – Universidade Federal do Paraná, Brasil
Francisco Rüdiger – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Gianluca Simi – University of Nottingham, Reino Unido
Gilson Schwartz – Universidade de São Paulo, Brasil
Glauro Madeira de Toledo – Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, Brasil
Gustavo Chataignier – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
Gustavo Daudt Fischer – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Helena Nagamine Brandão – Universidade de São Paulo, Brasil
Helton Levy – John Cabot University, Itália
Ieda Tucherman – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Inesita Soares de Araújo – Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
Ione Maria Ghislene Bentz – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Isabel Maria Ribeiro Ferin Cunha – Universidade de Coimbra, Portugal
Ivan Vasconcelos Figueiredo – Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil
Jiani Adriana Bonin – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Joanise Levy – Universidade Estadual de Goiás, Brasil
Jorge Cardoso Filho – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Jorge Kanehide Ijuim – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jorge Luis Rodrigues dos Santos – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
José Luiz Warren Jardim Gomes Braga – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Juliana Gagliardi – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Juliano Silva Borges – Faculdades Ibmecc Rio de Janeiro, Brasil
Julio Cesar Lemes de Castro – Universidade de São Paulo, Brasil
Karliane Macedo Nunes – Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Krystal Cortez Luz Urbano – Universidade Federal Fluminense, Brasil
Laura Hastenpflug Wottrich – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Leandro Rodrigues Lage – Universidade da Amazônia, Brasil
Leo Mozdzenski – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Leonardo De Marchi – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Leonardo Gomes Esteves – Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Leonardo Pastor – Universidade Federal da Bahia, Brasil
Letícia Cantarella Matheus – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Lorena Rúbia Pereira Caminhas – Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Lucas Correia Meneguette – Universidade Federal da Bahia, Brasil
Lúcia Lamounier Sena – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Lucia Santa Cruz – Escola Superior de Propaganda e Marketing – RJ, Brasil
Luciana de Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Luciana Panke – Universidade Federal do Paraná, Brasil
Lucrecia D'Aléssio Ferrara – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
Luis Mauro Sa Martino – Faculdade Cásper Líbero, Brasil
Luiz Antonio Mousinho Magalhães – Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Luiz Peres-Neto – Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha
Marcio Acselrad – Universidade de Fortaleza, Brasil
Magaly Parreira Prado – Universidade de São Paulo, Brasil
Mara Rovida – Universidade de Sorocaba, Brasil
Marcel Vieira Barreto Silva – Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Marcelo Trasel – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Marcia Benetti – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Márcia Gomes Marques – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Marcia Perencin Tondato – Escola Superior de Propaganda e Marketing – SP, Brasil
Marcius Freire – Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Marcos Paulo da Silva – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Maria Ataíde Malcher – Universidade Federal do Pará, Brasil
Maria Cristina Castilho Costa – Universidade de São Paulo, Brasil



Maria Gislene Carvalho Fonseca – Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maria Ignes Carlos Magno – Universidade Anhembi Morumbi, Brasil
Mariana Baltar – Universidade Federal Fluminense, Brasil
Mario Abel Bressan Junior – Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil
Marta Gouveia de Oliveira Rovai – Universidade Federal de Alfenas, Brasil
Marta Regina Maia – Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Mayka Castellano – Universidade Federal Fluminense, Brasil
Melina Meimaridis – Universidade Federal Fluminense, Brasil
Michelle Bonner – University of Victoria, Canadá
Mozahir Salomão Bruck – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Myrian Regina Del Vecchio de Lima – Universidade Federal do Paraná
Nina Santos – Universidade Federal da Bahia, Brasil
Otávio Daros – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Patrick Ciarelli – Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Paulo Roberto Figueira Leal – Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
Paulo Serra – Universidade da Beira Interior, Portugal
Rafael Alonso – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Rafael Foletto – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Rafael José Bona – Universidade Regional de Blumenau; Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Rafael Tassi Teixeira – Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
Rafiza Luziani Varão Ribeiro Carvalho – Universidade de Brasília, Brasil
Regina Cazzamatta – Universität Erfurt, Alemanha
Reinaldo Maximiano Pereira – Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Renato Luiz Pucci Junior – Universidade Anhembi Morumbi, Brasil
Richard Romancini – Universidade de São Paulo, Brasil
Rodrigo Carreiro – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Rodrigo Fontanari – Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Rogério Christofolletti – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ronivaldo Moreira de Souza – Universidade Paulista, Brasil
Rosana de Lima Soares – Universidade de São Paulo, Brasil
Sílvio Antonio Luiz Anaz – Universidade de São Paulo, Brasil
Silvio Santos – Universidade de Coimbra, Portugal
Sônia Meneses – Universidade Regional do Cariri, Brasil
Sylvia Beatriz Bezerra Furtado – Universidade Federal do Ceará, Brasil
Sylvia Iasulaitis – Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Tadeu Rodrigues Iuama – Universidade de Sorocaba, Brasil
Thales Vilela Lelo – Universidade de São Paulo, Brasil
Thiago Falcão – Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Thomas Tufte – Loughborough University London, Reino Unido
Tiago Barcelos Pereira Salgado – Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais, Brasil
Tomaz Affonso Penner – Universidade de São Paulo, Brasil
Valdecir Becker – Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Valdenise Lézier Martyniuk – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
Valéria Maria Vilas Bôas – Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Vera Gasparetto – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Vilso Junior Santi – Universidade Federal de Roraima, Brasil
Virginia Pradelina da Silveira Fonseca – Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil
Vitor Souza Lima Blotta – Universidade de São Paulo, Brasil
Wagner Souza e Silva – Universidade de São Paulo, Brasil



**COMUNICAÇÃO PARA
ALÉM DOS COMUNICADOS**





Comunicação Libertadora no Século XXI

Liberating Communication in the 21st Century

■ VENÍCIO A. DE LIMA ^a

Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Estudos Republicanos Brasileiros.
Belo Horizonte – MG, Brasil

RESUMO

Paulo Freire tem alguma contribuição a oferecer ao campo de estudos da comunicação nos nossos dias? Neste artigo, fazemos uma exaustiva leitura da obra de Freire, desde a sua visão da natureza humana, que inclui a comunicação como realidade existencial e ontológica, passando pela comunicação nas suas dimensões relacional e política. Fazemos também um levantamento das manifestações de Freire sobre comunicação após a publicação dos textos fundadores; da posição crítica de estudiosos da comunicação no Brasil e no exterior e, finalmente, oferecemos uma avaliação da contribuição de Freire na perspectiva de sua *prática da liberdade* alongada para a pesquisa da comunicação no século XXI.

Palavras-chave: Paulo Freire, comunicação libertadora, práxis da liberdade

^a Pesquisador Sênior do Centro de Estudos Republicanos Brasileiros (Cerbras-UFMG), é professor emérito da Universidade de Brasília (UnB).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2379-1701>. E-mail: vadelima@uol.com.br

ABSTRACT

Does Paulo Freire have any contribution to the field of communication studies today? We offer an exhaustive reading of Freire's work, from his view of human nature, which includes communication as an existential and ontological reality, to communication in its relational and political dimensions. We also survey Freire's manifestations on communication after the publication of his foundational texts; an analysis of the critical position of communication scholars in Brazil and abroad; and, finally, an evaluation of Freire's contribution from the perspective of his *praxis of freedom* extended to communication research in the 21st century.

Keywords: Paulo Freire, liberating communication, praxis of freedom



Eu sonho com uma sociedade reinventando-se de baixo para cima, em que as massas populares tenham, na verdade, o direito de ter voz e não o dever apenas de escutar.

–Paulo Freire, *Essa Escola Chamada Vida*.

INTRODUÇÃO

O NÚCLEO DO PENSAMENTO de Paulo Freire foi formado em sua práxis de educador no Brasil do final dos anos 1950, início dos 1960 e no exílio chileno, até o final da década. Nesse período, acreditava-se que o processo coletivo de *conscientização*, promovido através da *educação como prática da liberdade*, levaria à emancipação política e econômica de populações historicamente submetidas à injustiça e à desigualdade na América Latina. Essa utopia era compartilhada por parcela importante de cristãos – católicos e protestantes, incluindo Freire – estimulados pelo *aggiornamento* proposto pelo Papa João XXIII, pelas novas diretrizes emanadas do Concílio Vaticano II (1962-1965) e pela nascente Teologia da Libertação (Löwy, 2016). Mesmo depois do golpe civil-militar de 1964, no Brasil, e em meio à acirrada disputa ideológica promovida pela Guerra Fria, muitos ainda apostavam na viabilidade de um projeto de socialismo democrático para a região. Não aconteceu.

Preso duas vezes pela ditadura, Freire esteve exilado por mais de 15 anos na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos e na Suíça. Trabalhando no Conselho Mundial de Igrejas, teve, a partir de 1970, a oportunidade de colaborar com nações africanas recém-saídas de sangrentos processos de libertação nacional, regressando ao Brasil somente após a Lei de Anistia, em 1980.

Neste início da terceira década do século XXI, as circunstâncias históricas são totalmente diversas. Freire não chegou a viver os conturbados tempos da pós-verdade, das redes sociais virtuais e da disseminação descontrolada de fake news (desinformação). Quando faleceu, em 1997, o protagonismo dos oligopólios de mídia e sua capacidade de definir e influenciar o cenário das disputas políticas era incontestável. Muitos acreditavam, todavia, que a revolução digital e a internet seriam fatores incontornáveis de participação popular e fortalecimento da democracia. Não aconteceu.

Nos novos tempos, aqueles aos quais o cientista político franco-italiano Giuliano da Empoli (2019) chamou de “engenheiros do caos” alimentam a formação de *bolhas* virtuais que não se comunicam entre si. Sonham-se do debate público as questões de interesse comum, rompendo uma condição básica do processo democrático. Entre outras diferentes causas, um dos resultados de todo este processo é a chegada ao poder de líderes autoritários de extrema

direita que ameaçam a própria sobrevivência da democracia liberal. Não só no Brasil, mas em vários países do mundo (Lima, 2021a).

Diante das novas circunstâncias históricas, justifica-se hoje a discussão do conceito de comunicação articulado por Freire, pela primeira vez, há mais de 50 anos? O que sua práxis e reflexão posteriores acrescentaram? Como o pensamento comunicacional de Freire tem sido avaliado por pesquisadores brasileiros? E, afinal, Freire tem alguma contribuição a oferecer ao campo da comunicação nos nossos dias?¹

Para tentar responder a essas perguntas, será necessário retomar sua formulação inicial do conceito. Em Freire, os conceitos de *comunicação*, *educação* e *cultura* estão intimamente associados. Ele próprio, em carta dirigida ao editor da Paz e Terra, Moacyr Felix, no outono de 1970, afirma:

Parece-me interessante salientar . . . que a leitura de *Extensão ou Comunicação?* implica na leitura de *Educação como Prática da Liberdade*, na da *Pedagogia do Oprimido*, na de uns tantos artigos que foram publicados pelo Icira com o título de *Sobre la Acción Cultural*, bem como na de ensaios como *Cultural Action for Freedom* e *The Cultural Action Process – An Introduction to its Understanding*, que resultaram de seminários que coordenei no ano passado em Cambridge, Massachusetts. (Freire, 1969/1971a, pp. 9-10)

A formulação inicial do conceito de *comunicação* em Freire deve ser compreendida, portanto, na perspectiva dos outros textos por ele indicados e no contexto da execução de um programa de reforma agrária no Chile, na metade dos anos 1960. A análise isolada do conceito não só é insuficiente, como resultará sempre incompleta e parcial. A comunicação/educação libertadora de Freire implicava, desde então, a superação da *cultura do silêncio* na qual os oprimidos estavam imersos.

FUNDAMENTOS DO CONCEITO FREIRIANO DE COMUNICAÇÃO

A única oportunidade em que Freire discutiu conceitualmente a comunicação foi em ensaio escrito para o Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (Icira), no Chile, em 1968. O texto pretendia fazer uma crítica às atividades de extensão dos agrônomos e servir de base para discussão em grupo interdisciplinar composto por especialistas ligados ao programa de reforma agrária². Com o sugestivo título de *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 1969/1971a), constitui uma crítica radical à tradição *difusionista* estadunidense que, na época, tinha grande penetração na América Latina, submetida à rubrica geral de *comunicação e desenvolvimento*.

¹Tenho tentado responder a estas questões em diferentes trabalhos, ao longo do tempo. Desta forma, a repetição de argumentos e a duplicação de textos são inevitáveis. Conferir, dentre outros, Lima (2015b e 2021b).

²A equipe de especialistas era composta por funcionários da Corporação de Reforma Agrária (Cora), Instituto de Desenvolvimento da Produção Animal (Indap), Serviço de Agricultura e Pecuária (SAG) e Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO).



Contrapondo a comunicação à *transmissão*, Freire (1969/1971a) argumenta que comunicação é a *coparticipação dos Sujeitos no ato de conhecer* e que a *extensão* implica transmissão, transferência, invasão e não comunicação. Freire se afasta, portanto, da falsa neutralidade que normalmente é atribuída à palavra transmissão no difusionismo e em outros modelos de estudo da comunicação, originados na tradição behaviorista. Diz ele:

O termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos esses termos envolvem ações que, transformando o homem³ em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Negam [também] a formação e a constituição do conhecimento autêntico. Negam a ação e reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações. (p. 22)

A visão de natureza humana

O que fundamenta o conceito freireano de comunicação é sua visão do ser humano como *Sujeito em relação com o mundo*, que implica, por sua vez, uma concepção específica das *relações entre os homens*.

Freire (1976) enfatiza o fato de que “toda prática educacional implica um posicionamento teórico da parte do educador. Este posicionamento, por sua vez, demanda – em algumas ocasiões mais, em outras menos explicitamente – numa interpretação do homem e do mundo” (p. 42). O que é válido para a prática educacional se aplica igualmente à prática comunicacional. Por essa razão, Freire sempre reitera uma distinção entre *homens e animais* em seu relacionamento com o mundo que implica um tipo particular de relação entre os homens.

Partindo do pressuposto de que os homens se diferenciam dos animais porque são capazes de criar e inovar seu mundo, Freire (1970b) diz:

A diferença fundamental entre o animal, cuja atividade não vai além da mera produção, e o homem, que cria o domínio da cultura e a história através de sua ação no mundo, é que apenas o último é um ser de práxis. Um ser que cria e que se sabe um transformador e criador. O homem, em sua permanente relação com a realidade, produz não apenas bens materiais, coisas sensíveis e objetos, mas também instituições sociais, ideologias, arte, religiões, ciências e tecnologia⁴. (pp. 167-168)

Freire se utiliza, portanto, da relação do homem com a natureza – a que ele chama de práxis – para explicar o tipo de criação que é exclusivo dos seres humanos, usando a palavra *contatos* para identificar as relações entre os animais e

³ Ao tempo deste texto e de outros aqui citados, Freire ainda usava a palavra *homem*, depois substituída por *ser humano*. Mantivemos a terminologia do original. Na autocrítica que faz em *Pedagogia da Esperança*, ele afirma: “Daquela data até hoje (entre fins de 1970 e começos de 1971) me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. . . . 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, 1992, p. 68).

⁴ No original: “The main difference between the animal, whose activity goes no further than mere production, and man, who creates the domain of culture and history through his action on the world, is that the latter only is a being of praxis. He is a being who creates and knows it as changer and creator. That man, in his permanent relationship with reality, produces not only material goods, sensible things, and objects but also social institutions, ideologies, art, religions, science, and technology”.

o mundo. Definem-se, assim, as categorias que identificam cada um desses tipos de vínculos com o mundo: (1) relações homens-mundo: postura crítica, pluralidade, consequência e transcendência; (2) contatos animal-mundo: ausência de postura crítica, singularidade, inconsequência e imanência (Freire, 1970c, p. 1, 5).

Um belo resumo dessa distinção está apresentado nas primeiras páginas de *Educação como Prática da Liberdade*:

Os homens se relacionam com seu mundo de uma maneira crítica. A captação que fazem dos dados objetivos de sua realidade (como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro) é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. E no ato da percepção crítica, os homens descobrem a sua própria temporalidade. . . . Transcendendo a unidimensionalidade, remontam ao ontem, reconhecem o hoje e chegam ao amanhã. . . . O homem . . . existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido, a um hoje permanente; esmaga-o, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo impregnam-se de um sentido consequente. A posição normal do homem no mundo, visto que não está apenas nele, mas com ele, não se limita à mera passividade. Não estando limitado à esfera natural (biológica), pois participa também da dimensão criativa, o homem é capaz de interferir na realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (Freire, 1967/1971b, pp. 39-41)

Assim, na visão de Freire, enquanto os animais são seres de contatos que se adaptam ao mundo e estão *nele*, os homens são seres de relações que interagem com o mundo na *práxis* e estão *com ele*. Em outro texto, ele completa a visão anterior, assinalando:

Tanto os homens como os animais são seres inacabados, em relação a, ou em contato com, uma realidade igualmente “inacabada”. Porém, os homens são seres conscientes de si mesmos e do mundo, ao passo que os animais são seres inconscientes de si mesmos e do mundo. A consciência é uma característica exclusivamente humana, de forma que os homens são “inacabados” num sentido fundamentalmente diferente dos animais. . . . Enquanto o homem, ainda que condicionado pelas categorias de tempo e espaço, vive dividido entre o determinismo e a liberdade, os animais são absolutamente determinados por sua espécie e por seu próprio ambiente.



⁵No original: “Men and animals are both unfinished beings, in relation to, or in contact with, an equally ‘unfinished’ reality. But men are beings conscious of themselves and the world, while animals are beings unconscious of themselves and the world. Consciousness is an exclusively human characteristic, so that men are ‘unfinished’ in a way fundamentally different than animals. . . . While men, even though conditioned by the categories of time and space, live between determinism and liberty, animals are absolutely determined by their species and their own ‘support’. Men are not merely unfinished beings; men recognize themselves as incomplete beings, while animals are not capable of asking themselves about themselves”.

⁶A melhor síntese da concepção de Freire sobre os homens e os animais em sua relação com a natureza e o mundo está nas dez situações existenciais, ilustradas por Francisco Brennand, originalmente discutidas nos círculos de cultura. Conferir “Apêndice”, em Freire (1967/1971b). Em Lima (1981/2015b, pp. 114-130), discuto essas situações existenciais como conceito antropológico de cultura.

⁷No original: “dialogue, communication, and the I-Thou relationship not as a dimension of the self but as the existential and ontological reality in which the self comes into being and through which it fulfills and authenticates itself”.

⁸O Iseb (1955-1964), vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, mas com autonomia administrativa, de pesquisa e ensino, tinha como objetivo principal a discussão de uma política pública de desenvolvimento nacional. Extinto após o golpe militar de 1964, teve vários de seus integrantes exilados do Brasil.

Os homens não são apenas seres inacabados; reconhecem-se a si próprios enquanto seres incompletos, ao passo que os animais não são capazes de se fazer perguntas acerca de si próprios⁵. (Freire, 1970c, p. 2/1)

A consequência básica da comparação feita por Freire, e que ele usa com maior frequência, é a de que os homens não são *objetos*, mas, ao contrário, *Sujeitos criativos*. Eles podem ser tratados como objetos por sistemas sociais opressivos, isto é, podem ser desumanizados, porém isso não altera sua *vocação ontológica*, que é a de ser Sujeito, consciente de si mesmo, que interage com o mundo e com outros homens⁶.

A comunicação como realidade existencial e ontológica

Em sua visão do homem e do mundo, Freire se filia à tradição filosófica que, segundo Friedman (1975), reconhece o “diálogo, a comunicação e a relação Eu-Tu não enquanto uma *dimensão* do ego, mas como a realidade existencial e ontológica na qual o ego é criado e através da qual satisfaz e autentica a si mesmo”⁷ (p. xxvii).

Freire recebeu forte influência da filosofia existencialista, tanto através do trabalho do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)⁸ quanto por seu envolvimento com o cristianismo progressista dos anos 50 e início dos 60 do século passado⁹. É esta influência que faz da comunicação uma categoria central em sua teoria educacional¹⁰, em sua epistemologia e nas implicações políticas de seu pensamento.

Freire (1969/1971a) argumenta que “o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo capaz de comunicabilidade” e prossegue afirmando que “o mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação” (pp. 65-66). Diz também que “o existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” (Freire, 1967/1971b, p. 41). Mas vai além ao sublinhar: “Somente na comunicação tem sentido a vida humana” (Freire, 1968/1977, p. 73). “Homens como seres não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase ‘coisa’” (Freire, 1968/1977, p. 149).

Mais de 25 anos depois, refletindo sobre a dialogicidade, em seu *À Sombra desta Mangueira*, Freire (1995/2013) reitera e sintetiza:

A dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro um reclamo da opção democrática do educador. No fundo, não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital. É neste sentido que a comunicação é, a um tempo, vida, a outro fator de mais vida. (p. 130)

Considerando o homem como Sujeito criativo em relação com o mundo, e ser essencialmente comunicativo em relação com outros homens, Freire estabelece a base filosófica imediata de seu conceito de comunicação, que inclui necessariamente duas dimensões, a relacional e a política.

⁹ Para uma discussão detalhada destas influências, conferir Lima (1981/2015b, capítulo 1).

¹⁰ Em seus primeiros escritos, Freire chamava seu método de *dialógico* e utilizava a definição de diálogo encontrada em Karl Jaspers (1953).

A comunicação como relação social e política

Em sua reflexão sobre *o ato de conhecer*, Freire (1969/1971a) se baseia na obra do filósofo espanhol-mexicano Eduardo Nicol (1907-1990), que constrói seu argumento no contexto da discussão sobre a natureza do conhecimento científico e da verdade (Nicol, 1965, pp. 42-93). Para ele, além das três relações compreendidas pelo conhecimento – *gnosiológica, lógica e histórica* – existe uma quarta, também fundamental e indispensável, sem a qual nenhum ato de conhecimento seria possível: a relação *dialógica*.

Nicol (1965) intercambia a palavra *conocimiento* (conhecimento) com a palavra *pensamiento* (pensamento). Em ambos os casos, todavia, refere-se ao fato de que o conhecimento constitui um processo dinâmico e as quatro relações se acham dialeticamente inter-relacionadas. Reivindica, portanto, que, assim como não existe ser humano isolado, também não existe pensamento isolado.

A dimensão relacional

Apoiado em Nicol (1965), Freire (1969/1971a) argumenta sobre a natureza do conhecimento (e da comunicação) da seguinte forma:

O Sujeito pensante não pode pensar sozinho. Não pode pensar acerca dos objetos sem a coparticipação de outro Sujeito. Não existe um “eu penso”, mas sim um “nós pensamos”. É o “nós pensamos” que estabelece o “eu penso” e não o oposto. Esta coparticipação dos Sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. . . . A comunicação implica uma reciprocidade que não pode ser rompida. Portanto, não é possível compreender o pensamento sem referência à sua dupla função: cognitiva e comunicativa. . . . O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (pp. 66-69)

Em outra passagem, é ainda mais incisivo. Exclui a possibilidade da comunicação (e do conhecimento) quando a prática é transmissiva. Diz que “sem a relação comunicativa entre Sujeitos cognoscentes, em torno do objeto cognoscível, desapareceria o ato cognoscitivo” (Freire, 1969/1971a, p. 65). Dessa forma:



O objeto . . . como conteúdo da comunicação, não pode ser comunicado de um sujeito a outro. Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significativo mediador dos sujeitos. Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim é – não haveria nem há comunicação. (Freire, 1969/1971a, pp. 66-67)

Ao enfatizar que a comunicação significa coparticipação dos Sujeitos no ato de pensar, que o objeto de conhecimento não pode se constituir no termo exclusivo do pensamento, mas, de fato, é seu mediador, e que o conhecimento é construído através das relações entre os seres humanos e o mundo, Freire está definindo a comunicação como a situação social em que as pessoas criam conhecimento *juntas*, transformando e humanizando o mundo. A comunicação é uma interação entre Sujeitos, iguais e criativos. E essa interação deve necessariamente estar fundada no *diálogo*.

Embora os conceitos de comunicação e diálogo sejam empregados indistintamente, para Freire, “apenas o diálogo comunica realmente” (Freire, 1967/1971b, p. 107). Ele insiste neste ponto, afirmando:

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 o outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagonica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (Freire, 1969/1971a, p. 43)

Freire (1970c) considera crucial, portanto, que o princípio filosófico do diálogo, ao nível do ato de conhecer, seja realizado no plano social. Insiste que “o verdadeiro ato de conhecer é sempre um ato de engajamento”¹¹ (p. 1/4) e sugere que a comunicação/diálogo não apenas supõe coparticipação e reciprocidade, mas acima de tudo constitui um processo significativo que é compartilhado por Sujeitos, iguais entre si, numa relação também de igualdade. A comunicação deve ser vivida pelos seres humanos como vocação humana. Em outras palavras, a comunicação deve ser vivida em sua dimensão política.

¹¹No original: “The real act of knowing is always an act of engagement”.

A dimensão política

A dimensão política da comunicação aparece de forma mais articulada na *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968/1977), no contexto da discussão sobre a dialogicidade e a ação cultural. A comunicação é definida como sendo um *encontro entre homens, mediados pela palavra, a fim de dar nome ao mundo*. Recorrendo ao mito bíblico do Gênesis, Freire explicita suas raízes religiosas e introduz a ideia de *dizer a palavra verdadeira* ou *dar nome ao mundo* enquanto dimensão política específica do diálogo.

Ao analisar o diálogo como fenômeno humano, a palavra surge como *essência do próprio diálogo*, porém, sustenta Freire (1968/1977), é algo mais que um instrumento que o torna possível. Buscando seus elementos constitutivos, ele encontra duas dimensões – a reflexão e a ação – “numa interação tão profunda que se uma é sacrificada, ainda que em parte, a outra sofre imediatamente” (p. 91). As consequências são, então, o *verbalismo* – o sacrifício da ação, ou o *ativismo* – o sacrifício da reflexão. Freire afirma, então, que “não há palavra verdadeira que não seja ao mesmo tempo práxis. Assim, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo” (p. 91).

Freire (1968/1977) também se utiliza da noção de *dizer a palavra verdadeira* em relação ao processo sócio-histórico em que são gerados o pensamento e a linguagem. Para ele, *pensamento e linguagem, na medida em que constituem uma totalidade, estão sempre referidos à realidade do sujeito que pensa. O autêntico pensamento-linguagem é gerado na relação dialética entre o sujeito e sua realidade histórica e cultural concreta*. Desse modo, no caso das sociedades *dependentes* ou *alienadas culturalmente*, o próprio pensamento-linguagem encontra-se alienado porque *dissociado da ação implicada pelo pensamento autêntico*. Isso gera somente palavras falsas, e não palavras verdadeiras. Freire (1970a) prossegue argumentando que o tema fundamental do “Terceiro Mundo”¹² consiste exatamente na “conquista de seu direito à voz, o direito de pronunciar sua palavra”¹³, acrescentando que o homem que “tem voz” é “um homem que é sujeito de suas próprias opções, um homem que projeta livremente o seu próprio destino”¹⁴ (pp. 1-4).

Na sequência, Freire (1970a) se mostra ainda mais explícito acerca do significado que atribui à ideia de dar nome ao mundo e, republicanamente, fala em dizer a palavra como “direito humano primordial”:

Dizer a palavra (é) um ato humano que implica reflexão e ação. Como tal, trata-se de um direito humano primordial, e não privilégio de uns poucos. Dizer a palavra não é um ato verdadeiro a menos que esteja simultaneamente associado ao direito de autoexpressão e expressão do mundo, de criar e recriar, de decidir e escolher e, em última análise, de participar do processo histórico da sociedade¹⁵. (p. 12)

¹² A expressão Terceiro Mundo surgiu durante a reunião de países asiáticos e africanos emancipados da colonização europeia, na Conferência de Bandung, realizada na Indonésia, em 1955. Ao longo da Guerra Fria, passou a identificar os países que não eram alinhados nem aos Estados Unidos, nem à União Soviética. Posteriormente a expressão foi substituída por países *subdesenvolvidos* ou *em desenvolvimento* ou *emergentes*. Para Freire (1976), todavia, “o conceito de Terceiro Mundo é ideológico e político e não geográfico. . . . O Terceiro Mundo é o mundo do silêncio, da opressão, da dependência, da exploração, da violência exercida pelas classes dominantes sobre as classes oprimidas” (p. 127).

¹³ No original: “the conquest of its right to a voice, of the right to pronounce its word”.

¹⁴ Esta citação está na “Introduction” de Freire à monografia *Cultural Action for Freedom* (Freire, 1970a), que não foi publicada em português. No original: “one who is the subject of his choices, of one who freely projects his own destiny”.

¹⁵ Esta é a tradução do original em inglês. Na versão brasileira, a parte final do mesmo texto está ligeiramente modificada. Cf. Freire, 1976, p. 49. No original: “Speaking the word is not a true act if it is not at the same time associated with the right of self-expression and world-expression, of creating and re-creating, of deciding and choosing and ultimately participating in society’s historical process”.



Para Freire (1968/1977), a dimensão política da comunicação/diálogo – a transformação do mundo ao se dar nome a ele, pronunciá-lo – é inerente à própria natureza humana. À luz dessa realidade, argumenta:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (p. 92)

Resumindo: ao afirmar que a comunicação significa coparticipação dos Sujeitos no ato de pensar; que o conhecimento é construído através das relações entre os seres humanos e o mundo; que o objeto de conhecimento não pode se constituir no termo exclusivo do pensamento, mas, de fato, é seu mediador; que a comunicação é uma interação entre Sujeitos, iguais e criativos, necessariamente fundada no diálogo; que a palavra constitui a essência do diálogo e a palavra verdadeira é práxis comprometida com a justiça e a transformação social; Freire define a comunicação como a situação social em que as pessoas criam conhecimento *juntas*, transformando e humanizando o mundo. Vale dizer, a verdadeira *comunicação será sempre uma comunicação libertadora*.

Na feliz síntese de Ana Maria Araújo Freire (2015):

Partindo . . . da análise semântica das palavras, dialogando com elas, [Paulo] entendeu, na contramão da História, que extensão implicando transmissão, transferência, invasão e manipulação era não só diferente, mas antagônica da comunicação. Esta é coparticipação dos sujeitos em torno do objeto que buscam conhecer, quando buscam humanizar-se. A extensão está dentro dos padrões autoritários da verticalidade do mando, enquanto a comunicação se caracteriza pela horizontalidade do diálogo amoroso epistemológico. Uma ordena de cima para baixo, anulando a capacidade de pensar e de decidir de quem fica obrigado(a) a simplesmente obedecer. A outra chama ao diálogo e ao entendimento da relação de equidade entre quem está envolvido(a) na questão, possibilitando o pensar, o decidir e o aprender. Uma arranca a humanidade do outro e da outra, assim impossibilitando que se façam sujeitos transformadores do mundo aeticamente feio e injusto. A outra dá margem à inventividade, à recriação, à humanização. Uma despolitiza. A outra politiza. Uma trabalha pela incomunicabilidade, pela mudez, pela opressão e pela dominação. A outra reforça a relação social de igualdade de oportunidades e de direitos, não esquecendo os deveres. Uma oprime. A outra liberta. (p. 13)

OUTROS ESCRITOS DE FREIRE

Depois de *Extensão ou Comunicação?* (1969/1971a), *Pedagogia do Oprimido* (1968/1977) e outros textos do mesmo período, Freire não mais tratou conceitualmente o tema da comunicação. Ainda na *Pedagogia do Oprimido*, quando discute “a conquista” como uma das características da teoria da ação antidialógica, Freire (1968/1977) diz que a “aproximação” com as massas para mantê-las alienadas “não pode ser feita pela comunicação, se faz pelos comunicados, pelos depósitos dos mitos indispensáveis à manutenção do status quo”. Ele considera que os “meios de comunicação” são os canais de propaganda organizada que levam às massas populares os mitos necessários à sua conquista, “como se o depósito deste conteúdo alienante nelas fosse realmente comunicação” (pp. 163-164).

Registro três outras ocasiões emblemáticas em que Freire faz referência a formas tecnologicamente mediadas de comunicação, em particular à televisão, duas delas respondendo a perguntas a ele formuladas.

A primeira, está no segundo volume do livro dialogado com Sérgio Guimarães, *Sobre a Educação* (Freire, & Guimarães, 1984):

SÉRGIO: . . . A gente vê que, nos seus vários livros, você não chegou a discutir propriamente as questões [dos meios de comunicação]. Por quê?

FREIRE: Exatamente porque nunca me senti competente, a não ser do ponto de vista de uma apreciação global. Se me perguntas: “Paulo, o que é que você acha da televisão?”, eu te respondo: para mim, a televisão não pode ser compreendida em si. Ela não é um instrumento puramente técnico, o uso dela é político. E sou capaz também de fazer algumas propostas com relação ao uso da televisão. Mas, mesmo quando não venho tratando desses chamados meios de comunicação em trabalhos meus anteriores, mesmo quando não falo diretamente sobre eles, *eu os considero, por exemplo, dentro do horizonte geral da teoria do conhecimento que venho desenvolvendo nos meus trabalhos sobre educação* [ênfase adicionada]. Não os trato diretamente, no sentido de que eles não são objeto de um estudo técnico, cientificamente válido. . . . Não me sinto um especialista em torno desse tema. Eu o abordo em linhas gerais. (p. 40)

A segunda passagem está em longa entrevista que Freire concede a Sonia Breccia, no programa Hoy por Hoy, do Canal 5, a TV estatal uruguaia, em junho de 1989. Fiz uma seleção editada de alguns trechos representativos de sua transcrição que aparece em *Pedagogia do Compromisso* (Freire, 2008):



ENTREVISTADORA: Como a TV é utilizada no seu país e como o sr. pensa que ela poderia ser utilizada? O sr. gosta de TV? A TV tem ou não um papel (no processo) de mudança?

FREIRE: Procuo ser um homem e um educador do meu tempo. Não posso compreender como um educador deste tempo pode negar a TV, negar o vídeo, negar a computação, negar o rádio. . . . Adoraria trabalhar na TV, provavelmente teria que aprender muito porque não sei nada sobre isso. . . . Acredito que este mundo de ilusão é fascinante, mas se existe um mundo de ilusão que é profundamente real é este. . . . Através do imaginário, vocês tocam o real. Existe uma relação enorme entre o imaginário e o real, o concreto. Entretanto, para este trabalho na TV, é preciso saber que não existe TV neutra. Um meio de comunicação como este não pode deixar de ser eminentemente político e ideológico. . . . Provavelmente, se eu trabalhasse em Montevideu permanentemente, não teria quatro programas como este. Não por sua causa, mas por causa das forças político-ideológicas que estão por trás da TV, por trás das câmeras.

ENTREVISTADORA: O sr. confia tanto na importância do meio, na inteligência das pessoas e na sua capacidade de transmitir para saber que . . . , por cima dos interesses particulares . . . , existe um entrevistado e uma inteligência popular que podem ultrapassar (esses interesses)?

FREIRE: Eu acredito que existe, eu aposto nisso, como educador e como político. . . . E meu sonho é que um dia a TV trate o povo com decência. Você sabe que me irritam profundamente as pessoas que fazem de maneira “científica”, neutra, que trabalham na organização dos noticiários. Às vezes parece que não sabem o que estão fazendo. Juntam um monte de notícias do mundo inteiro e as “pulverizam”. . . . Isso é sabedoria ideológica e política da classe dominante e isto acontece no mundo inteiro, não só no Brasil.

ENTREVISTADORA: O sr. pensa que a TV é todo-poderosa, de tal maneira que faz os homens menos livres e nos “vendem” o candidato ou a fórmula que querem?

FREIRE: Não, não é assim. Acredito que é um poder inegável, indiscutível, mas não tão potente como se pensava. . . . A TV é um extraordinário meio de comunicação, mas é preciso que ensinemos, que aprendamos a vê-la com criticidade. . . . O fundamental é lutar para que este meio seja mais ético, que esteja mais a serviço dos explorados, dos dominados e para isso temos que mudar a própria sociedade e ao mudar a sociedade a questão ética e política que se propõe é não perpetuar

neste meio de comunicação o gosto pela preservação, pelo status quo. Ou seja, em uma sociedade diferente, colocar este meio a serviço de torná-lo diferente: mais vivo e mais criativo. (pp. 127-139)

E a terceira aparece em um dos últimos escritos de Freire, *Pedagogia da Autonomia* (1997), quando trata da necessidade de “desocultar verdades escondidas” na mídia:

Pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação [de massa], processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação [de massa] é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação [de massa], ocultando verdades, mas também a própria ideologização do processo comunicativo. Seria uma santa ingenuidade esperar de uma emissora de televisão do grupo do poder dominante que, noticiando uma greve de metalúrgicos, dissesse que seu comentário se funda nos interesses patronais. Pelo contrário, seu discurso se esforça para convencer que sua análise da greve leva em consideração os interesses da nação. Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão “entregues” ou “disponíveis” ao que vier. . . . A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar. . . . Para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a mensagem [do poder dominante] na mídia . . . nossa mente ou nossa curiosidade teria que funcionar epistemologicamente todo o tempo. E isso não é fácil. (pp. 157-158)

Em resumo: o que se observa nas citações acima é que Freire reconhece o imenso poder dos meios de comunicação de massa para a criação do imaginário coletivo; seu poder de difundir os mitos que mantêm as massas alienadas; a impossibilidade de serem neutros; o imenso poder político e ideológico, em particular da televisão. Por outro lado, não perde a crença na capacidade de mulheres e homens educados para lidar criticamente com os meios. Acima de tudo, Freire remete o(a) leitor(a) para suas reflexões anteriores sobre a teoria do conhecimento e para a necessidade de se pensar *epistemologicamente*, vale dizer, considerar a matriz dialógica como referência normativa para o processo de comunicação, seja ela mediada tecnologicamente ou não.

O QUE PENSAM OS ESTUDIOSOS BRASILEIROS?

No ensaio “A Pesquisa em Comunicação na América Latina”, ao identificar o que chama de “pais fundadores”, Christa Berger (2001) menciona levantamento realizado entre 50 pesquisadores da região, em 1992. O estudo



aponta Paulo Freire como uma das cinco principais influências teóricas deste campo de estudo. Freire é lembrado por seu ensaio *Extensão ou Comunicação?* (1969/1971a), no qual “está contida a crítica principal aos meios de comunicação de massa: de consistirem em meros instrumentos de transmissão, de tratarem os destinatários como receptores passivos e de impossibilitarem relações dialógicas” (Berger, 2001, p. 256). Da mesma forma, autores amplamente reconhecidos e com vasta produção no campo, como o belga Armand Mattelart – com experiência histórica no Chile dos anos 1960 e 1970 – e o espanhol/colombiano Jesús Martín-Barbero, reconhecem a contribuição de Freire na construção de suas perspectivas teóricas.

Denise Cogo (1999), por outro lado, descreve a presença ativa das ideias de Freire em três áreas: os estudos e a prática da comunicação rural; a comunicação alternativa e/ou popular e os estudos culturais, nas vertentes de pesquisa sobre o receptor ativo e a leitura crítica da mídia.

Com relação à comunicação alternativa e/ou popular e comunitária, vale registrar a pesquisa recente de Cicília Peruzzo (2017) que, depois de acompanhar a prática de diferentes organizações comunitárias e movimentos populares em três estados brasileiros – Paraíba, Paraná e São Paulo –, afirma:

Paulo Freire . . . contribuiu muito na formulação de conceitos e nas práticas de comunicação popular, alternativa e comunitária – ou horizontal, participativa – na América Latina. Muitos autores latino-americanos que tratam dessa comunicação, bem como da comunicação para o desenvolvimento e mudança social e das relações entre Educação e Comunicação, se fundamentam em concepções de Paulo Freire ou, pelo menos, partiram de suas ideias. As práticas sociais, por sua vez, ecoam em diferentes regiões e experiências, os princípios do diálogo, do protagonismo popular, da participação horizontal, da criticidade e de educação emancipadora, principalmente, em se tratando da educação não formal e informal. . . . Os conceitos da comunicação popular e comunitária e suas denominações derivadas, trazem em seu âmago alguns dos princípios da educação libertadora de Paulo Freire, os quais podem ser percebidos em estudiosos dessa vertente comunicacional, a exemplo de Mário Kaplún, Luis Ramiro Beltrán, Daniel Prieto Castillo, Juan Diaz Bordenave, Alfonso Gumucio Dagron, Rosa Maria Alfaro, Regina Festa, a própria autora e muitos outros. Também é comum que as lideranças e militantes levem adiante essas proposições colocando em prática os referidos princípios. (pp. 8-9)

Por outro lado, considerando que Freire foi o precursor do diálogo crítico, mais ou menos explícito, com as nascentes tradições norte-americana e inglesa dos estudos culturais, personificadas, à época, em James W. Carey (1934-2006)

e Raymond Williams (1921-1988)¹⁶; merecem registro as ponderações de Cogo (1999) sobre sua importância fundadora para esta tradição na América Latina. Afirma ela:

¹⁶Para uma discussão destas questões, conferir Lima (1981/2015b), especialmente o capítulo IV.

A obra de Paulo Freire ajuda a consolidar as bases para o entendimento das inter-relações entre comunicação, educação e cultura, cujos desdobramentos refletem-se, mais tarde, no desenvolvimento de uma vertente denominada de estudos culturais e comunicação. Herdeira dos estudos culturais ingleses, essa vertente encontra sua especificidade no contexto latino-americano a partir do final da década de 80 através de investigadores como o colombiano Jesús Martín-Barbero e os mexicanos [sic] Nestor García Canclini e Guillermo Orozco Gómez, cujas reflexões apontam para a construção de uma trajetória comum: a compreensão da comunicação no marco do processo das culturas em que a compreensão do fenômeno comunicativo não se esgota em conceitos e critérios como canais, meios, códigos, mensagens, informação. O entendimento da comunicação é reorientado a uma revalorização do universo cultural e do cotidiano dos sujeitos como mediadores dos sentidos produzidos no campo da recepção das mensagens difundidas pelos meios massivos de comunicação. (p. 31)

Outro autor que destaca o potencial da obra de Freire para os estudos de comunicação é Eduardo Meditsch (2008). Em instigante artigo publicado em 2008 ele chama a atenção para o compromisso de Freire com a prática:

O pensamento de Paulo Freire não era limitado por esta ou aquela escola teórica em que, eventualmente, se apoiava: seu compromisso primeiro era com a vida real, com a realidade humana que procurava compreender para transformar ou, numa palavra, com a prática. (Meditsch, 2008, p. 3)

Tanto Cogo (1999) quanto Meditsch (2008), no entanto, lembram não só as leituras reducionistas e o aprisionamento “no jogo dos conceitos praticado no meio acadêmico”, como também “a débil apropriação” que se faz da obra freiriana nos estudos de comunicação. Meditsch (2008), em cáustico diagnóstico sobre o campo de estudos em nosso país, afirma que foi exatamente o primado fundamental da *prática* que provocou o distanciamento de Freire:

Os “práticos” nunca se deram conta do potencial da teoria freireana para aperfeiçoar as suas práticas, e a grande maioria nem tomou conhecimento de suas ideias, a não ser por orelhas de livro. Por sua vez, os “teóricos” que leram além das orelhas jamais se sentiram compromissados a aplicar as ideias de Freire nas práticas midiáticas, não apenas por ignorarem solenemente estas práticas, mas também por sentirem



um profundo desprezo por elas. Para estes, a prática de que falavam Marx e Freire era apenas mais um conceito a enriquecer sua bagagem teórica, ou era uma prática tão idealizada que se recusava a admitir como legítima a realidade com que “os práticos” se relacionavam. Desta forma, as ideias de Freire, quando levadas em conta em nossa área, foram confinadas ao “balé de conceitos” da comunicologia e “domesticadas” pela lógica acadêmica que seu autor sempre condenou. A sua aplicação no desenvolvimento das práticas da comunicação foi abortada em nosso campo. (p. 8)

Para além das observações de Meditsch (2008), há também autores que consideram o pensamento de Freire um desserviço ao campo de estudos da comunicação, sobretudo à busca teórica de um objeto de estudo específico da própria comunicação¹⁷. Um destes autores descarta a eventual contribuição do “pedagogo” Freire e critica, de uma posição pretensamente “científica”, sua inclusão entre os quatro “pais fundadores” de uma “escola latino-americana de comunicação”, cuja existência não reconhece. Afirma:

¹⁷ Ao contrário da defesa de uma inocente *pureza epistemológica* para o campo de estudos da comunicação, Stuart Hall (1989) argumentou, em seu “Ideology and Communication Theory”, sobre a inevitabilidade da articulação teórica da comunicação acontecer no campo regional “das estruturas e práticas sociais” (cf. Lima, 2015a, pp. 103-133).

A teoria foi, e em grande medida continua sendo, o grande ponto fraco da produção latino-americana – de onde o paradoxo de classificá-la como uma escola. Uma prova disso é que autores de outras disciplinas frequentemente são apontados como pais fundadores ou como os grandes teóricos de nossa área. Paulo Freire, por exemplo, bastante reconhecido como pedagogo, acaba se tornando um dos quatro principais teóricos latino-americanos da comunicação, ainda que a real contribuição deste autor seja bastante discutível: sua visão humanista e filosófica da comunicação se deixa melhor expressar em uma teologia que toma o amor divino como fundamento e critério último da comunicação. Claro que isto só pode se dar com a entrada em cena de um conceito de comunicação com abrangência estratosférica e pouco propício à discussão científica. (Martino, 2007, pp. 107-108)

As mencionadas observações de Berger (2001), Cogo (1999), Peruzzo (2017) e Meditsch (2008), além de outras de importantes autores por eles(as) citados, respondem afirmativamente à questão se Freire, afinal, teria alguma contribuição a oferecer ao campo da comunicação nos nossos dias. Não se examina aqui todos os autores que se referem a Freire, mas são raros os que argumentam de forma contrária.

CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE

De forma complementar, é ainda possível sugerir pelo menos quatro áreas específicas dos estudos de comunicação para as quais certamente Freire teria algo relevante a dizer.

Comunicação como diálogo

Freire é o principal representante contemporâneo da tradição teórica da *comunicação como diálogo*. É o que sustenta Clifford Christians (1988, 1991), um dos mais importantes pesquisadores dessa tradição nos Estados Unidos. Freire acrescenta a esta tradição a dimensão política, ausente das reflexões de seus principais expoentes (cf. Lima & Christians, 1979a¹⁸).

Ainda em 2001 escrevi:

se até recentemente esse modelo parecia inadequado para qualquer tipo de aplicação no contexto da chamada “comunicação de massa”, unidirecional e centralizada, hoje a nova mídia reabre as possibilidades de um processo dialógico mediado pela tecnologia. . . . O modelo normativo construído por Freire ganha atualidade e passa a servir de ideal para a realização plena da comunicação humana em todos os seus níveis. (Lima, 2001/2012, p. 53)

A tradição da comunicação como diálogo ganha renovada importância diante da possibilidade de interação permanente e on-line no ato mesmo da comunicação. Freire teorizou ética e normativamente a comunicação interativa antes da revolução digital, vale dizer, antes da internet e de suas redes sociais. Como fez o próprio Freire, devemos nos remeter a suas reflexões sobre a teoria do conhecimento, referência básica do conceito de comunicação como diálogo. Lá encontraremos uma referência ética e normativa revitalizada, criativa e desafiadora de imensa valia para pensar as novas tecnologias de comunicação e as políticas públicas necessárias e adequadas a sua complexa regulação democrática.

Comunicação e liberdade (libertação)

A concepção implícita de liberdade na definição dialógica de comunicação elaborada por Freire é constitutiva de uma cidadania ativa que equaciona autogoverno com participação política, contrariamente à liberdade negativa do liberalismo clássico. A liberdade não antecede à política, mas se constrói a partir dela. A educação (comunicação) deve ser uma prática da liberdade. Ter voz e manifestá-la publicamente, em igualdade de condições com qualquer outra cidadã ou cidadão, é condição necessária ao processo democrático. O sujeito-cidadão constitui o eixo principal da vida pública democrática.

Em seminário sobre alfabetização e cidadania, realizado em Maceió, Sergipe, em novembro de 1990, Freire (2001) afirmou:

¹⁸Versão em língua portuguesa publicada em Lima e Christians (1979b).



Ser cidadão passa pela participação popular, pela voz. Quando digo voz não é abrir a boca e falar, recitar. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é isso. Ter voz é ser presença crítica na história. Ter voz é estar presente, não ser presente. (pp. 130-131)

Esse aspecto *republicano* do pensamento de Freire não passou despercebido ao renomado historiador da imprensa, Michael Schudson. Em seu famoso *Descobrimo a Notícia: Uma História Social dos Jornais nos Estados Unidos*, ao discutir as explicações correntes sobre a *revolução* ocorrida no jornalismo estadunidense a partir da década de 1830, Schudson (2010) recorre a Freire para contestar “o argumento da alfabetização” (pp. 48-52)¹⁹.

¹⁹Agradeço ao professor Murilo C. Ramos (FAC-UnB) por ter chamado minha atenção para a citação de Freire por Schudson.

Apesar de admitir, por óbvio, que sem a alfabetização os jornais de grande circulação seriam inviáveis, ele questiona se o aumento da alfabetização seria em si um estímulo para a circulação dos jornais e afirma que existem boas razões para se duvidar disso. Schudson (2010) cita a passagem de Freire sobre o “direito de autoexpressão e expressão do mundo”²⁰ (Freire, 1970a, p. 12) e continua argumentando que

²⁰No original: “the right of self-expression and world-expression”.

o que explicaria um aumento na alfabetização em uma sociedade letrada, seria uma extensão dos direitos políticos e econômicos ou, de modo mais amplo, uma extensão, a um número maior de indivíduos, da consciência de que eles são atores da história. (Schudson, 2010, p. 50)

Em seguida, acrescenta ainda a importância de “toda a gama de mudanças sociais, muitas delas políticas, que possibilitam às pessoas emergir daquilo que Freire denomina a ‘cultura do silêncio’” (Schudson, 2010, p. 52) para, então, concluir que “a alfabetização é uma condição necessária, mas insuficiente, para o crescimento da circulação de jornais” (Schudson, 2010, p. 52).

Comunicação e direitos humanos

As ideias de Freire constituem a base teórica para a positivação da *comunicação como direito humano fundamental*.

O direito à comunicação perpassa as três dimensões da cidadania liberal definidas por T. H. Marshall, em seu clássico *Cidadania, Classe Social e Status* (1949/1967), cada uma delas fundada em um princípio e uma base institucional distintos. Na verdade, contrariando a lógica liberal, o direito à comunicação se constitui, ao mesmo tempo, em direito *civil* – liberdade individual de expressão; em direito *político* – através do direito à informação; e em direito *social* – através

do direito a uma política pública garantidora do acesso do cidadão às diferentes formas de comunicação mediadas tecnologicamente.

A necessidade do desenvolvimento e da positivação de um direito à comunicação foi identificada há mais de 50 anos pelo francês Jean D'Arcy, quando diretor de serviços audiovisuais e de rádio do Departamento de Informações Públicas das Nações Unidas, em 1969. Naquela época, ele afirmava:

Virá o tempo em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos terá de abarcar um direito mais amplo que o direito humano à informação, estabelecido pela primeira vez 21 anos atrás no Artigo 19. Trata-se do *direito do homem de se comunicar* (citado em Fisher, 1984, p. 26).

Onze anos depois, o famoso Relatório MacBride, publicado pela Unesco (1980/1983), reconhecia pioneiramente o direito à comunicação. Diz o Relatório:

Hoje em dia se considera que a comunicação é um aspecto dos direitos humanos. Mas esse direito é cada vez mais concebido como o *direito de comunicar*, passando-se por cima do *direito de receber comunicação ou de ser informado*. Acredita-se que a comunicação seja um processo bidirecional, cujos participantes – individuais ou coletivos – mantêm um diálogo democrático e equilibrado. Essa ideia de diálogo, contraposta à de monólogo, é a própria base de muitas das ideias atuais que levam ao reconhecimento de novos direitos humanos. O direito à comunicação constitui um prolongamento lógico do progresso constante em direção à liberdade e à democracia. (pp. 287-291)

Tanto a proposta de D'Arcy como o Relatório MacBride, na verdade, assumiam e consagravam a perspectiva dialógica da comunicação que já havia sido elaborada por Freire, do ponto de vista conceitual, em *Extensão ou comunicação?* (1969/1971a). A comunicação como característica da natureza humana, coparticipação de sujeitos iguais que se relacionam dialogicamente em torno do objeto que querem conhecer e, ao mesmo tempo, transformam o mundo no contexto da ação cultural libertadora.

Desde o final da década de 1960, como já citado, Freire afirmava que dizer a palavra, ter voz, se autoexpressar constituía um “direito humano primordial”. Vale repetir:

Dizer a palavra (é) um ato humano que implica reflexão e ação. Como tal, trata-se de um *direito humano primordial* [ênfase adicionada], e não privilégio de uns poucos. Dizer a palavra não é um ato verdadeiro a menos que esteja simultaneamente



²¹No original: “*Speaking the word really means: a human act implying reflection and action.*”

As such it is a primordial human right and not the privilege of a few. Speaking the word is not a true act if it is not at the same time associated with the right of self-expression and world-expression, of creating and re-creating, of deciding and choosing and ultimately participating in society’s historical process”.

²²A perspectiva freiriana é descrita e elaborada por Pedrinho Guareschi (2013).

²³Aos eventuais interessadas/os, tomo a liberdade de sugerir a leitura de Lima (2021b).

associado ao *direito* [ênfase adicionada] de autoexpressão e expressão do mundo, de criar e recriar, de decidir e escolher e, em última análise, de participar do processo histórico da sociedade²¹. (Freire, 1970a, p. 12)

A comunicação é necessariamente dialógica, de *mão dupla*, abrigando, ao mesmo tempo, os direitos de informar e ser informado e o direito de acesso aos meios tecnológicos necessários à plena liberdade de expressão²².

Comunicação e cultura do silêncio²³

Existe um enorme potencial analítico em conceitos elaborados por Freire que não foram ainda plenamente explorados. Um exemplo eloquente é o conceito de cultura do silêncio – a cultura que hospeda aqueles que não têm voz – e o seu corolário, as *políticas de silenciamento*.

A relação entre comunicação e cultura se dá em Freire de maneira bastante simples: não há possibilidade de comunicação na *cultura do silêncio*. Nela predomina o mutismo da opressão. A ação cultural, isto é, o processo consciente de luta pela libertação humana, assumido por mulheres e homens que são sujeitos de sua própria História, é o espaço da comunicação dialógica, geradora de conhecimento novo e de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do desafio concreto que emerge de sua prática com camponeses no processo de reforma agrária no Chile, dos anos 1960, Freire faz uma crítica rigorosa da extensão rural, que se baseava na teoria da difusão de inovações. Desenvolve, então, a alternativa teórica e prática da comunicação dialógica humanizadora e libertadora. Ela se situa no polo oposto da comunicação como transmissão e se funda na crença do ser humano como sujeito criador e transformador do mundo, e em uma teoria gnosiológica na qual, sem o diálogo (comunicação) entre iguais, não se produz conhecimento. A comunicação passa a ser, por definição, necessariamente política e libertadora.

Embora existam críticas pontuais a seu pensamento, Freire influenciou e continua a influenciar importantes pesquisadores da comunicação no Brasil e no exterior, inclusive formuladores, em organismos multilaterais, da perspectiva da comunicação como direito humano fundamental.

A proposta de uma comunicação libertadora freiriana, alongamento de todo um pensamento e uma práxis voltados para a prática da liberdade,

continua oferecendo uma perspectiva criativa e desafiadora para o campo de estudos da comunicação, sobretudo como referência normativa e ética nas circunstâncias históricas desta terceira década do século XXI, dominada pela interatividade virtual, tornada possível pela revolução digital e pela internet. ■

REFERÊNCIAS

- Berger, C. (2001). A pesquisa em comunicação na América Latina. In A. Hohlfeldt, Luiz C. Martino & V. V. França (Orgs.), *Teorias da comunicação: Conceitos, escolas e tendências* (pp. 241-277). Vozes.
- Christians, C. (1988). Dialogic communication theory and cultural studies. In N. Dezin (Ed.), *Studies in symbolic interaction* (Vol. 9, pp. 3-31). JAI Press.
- Christians, C. (1991). Paulo Freire's emancipatory strategy. In J. C. Pitt & E. Lugo (Eds.), *The technology of discovery and the discovery of technology* (pp. 271-287). The Society for Philosophy and Technology.
- Cogo, D. (1999). Da comunicação rural aos estudos de audiência: Influência da obra de Paulo Freire no ensino e na pesquisa em comunicação social. *Rastros – Revista do Ielusc*, 1(1), 29-36.
- da Empoli, G. (2019). *Os engenheiros do caos: Como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições*. Vestígio.
- Fisher, D. (1984). *O direito de comunicar: Expressão, informação e liberdade*. Brasiliense.
- Freire, A. M. A. (2015). Prefácio. In V. A. Lima, *Comunicação e cultura: As ideias de Paulo Freire* (2a ed., pp. 9-15). EdUnB; Editora Fundação Perseu Abramo.
- Freire, P., & Guimarães, E. (1984). *Sobre a educação: Diálogos* (Vol. II). Paz e Terra.
- Freire, P. (1970a). *Cultural action for freedom*. Harvard Educational Review; Centre for the Study of Development and Social Change.
- Freire, P. (1970b). Cultural freedom in Latin America. In L. M. Colonnese (Ed.), *Human rights and the liberation of man in the Americas* (pp. 162-179). University of Notre Dame Press.
- Freire, P. (1970c). *Cultural action: A dialectic analysis* (Cuaderno n. 1004). Cidoc.
- Freire, P. (1971a). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1969)
- Freire, P. (1971b). *Educação como prática da liberdade* (3a ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1967)
- Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros ensaios*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1977). *Pedagogia do oprimido* (4a ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1968).



- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis* (A. M. A. Freire, Org.). Editora Unesp.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular* (A. M. A. Freire, Org.). Villa das Letras.
- Freire, P. (2013). *À sombra desta mangueira* (11a ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1995)
- Friedman, M. (1975). Introduction. In M. Buber, *Between man and man* (pp. xi-xx). MacMillan.
- Guareschi, P. (2013). *O direito humano à comunicação: Pela democratização da mídia*. Vozes.
- Hall, S. (1989). Ideology and communication theory. In B. Dervin, L. Grossberg, B. O'Keefe & E. Wartella (Eds.), *Rethinking communication. Paradigm issues* (Vol. 1, pp. 40-52). Sage.
- Jaspers, K. (1953). *The origin and goal of history*. Yale University Press.
- Lima, V. A. (2012). *Mídia: Teoria e política* (2a ed.). Editora Fundação Perseu Abramo. (Trabalho original publicado em 2001)
- Lima, V. A. (2015a). *Cultura do silêncio e democracia no Brasil: Ensaio em defesa da liberdade de expressão (1980-2015)*. EdUnB.
- Lima, V. A. (2015b). *Comunicação e cultura: As ideias de Paulo Freire* (2a ed.). EdUnB; Editora Fundação Perseu Abramo. (Trabalho original publicado em 1981)
- Lima, V. A. (2021a). Notas sobre “política quântica” e tradicionalismo: Cultura, política e comunicação em tempos de Bolsonaro. In A. A. C. Rubim & M. Tavares (Orgs.), *Cultura e política no Brasil atual* (pp. 109-129). Editora Fundação Perseu Abramo. <https://bit.ly/3zH7wod>
- Lima, V. A. (2021b). *Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização*. Editora Fundação Perseu Abramo; Autêntica.
- Lima, V. A., & Christians, C. (1979a). Paulo Freire: The political dimension of dialogic communications. *Communication*, 4(1), 133-155.
- Lima, V. A., & Christians, C. (1979b). Paulo Freire: A dimensão política da comunicação dialógica (C. N. Coutinho, Trad.) *Síntese*, 6(16), 111-130.
- Löwy, M. (2016). *O que é Cristianismo da Libertação: Religião e política na América Latina* (2a ed.). Editora Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Zahar. (Trabalho original publicado em 1949)

- Martino, L. C. (2007). Escola latino-americana de comunicação: Equívoco teórico e político. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 4(6), 102-112.
- Meditsch, E. (2008). *Paulo Freire e o estudo da mídia: Uma matriz abortada*. Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação. <https://bit.ly/3AEAUx1>
- Nicol, E. (1965). *Los principios de la ciencia*. Fundo de Cultura Económica.
- Peruzzo, C. M. K. (2017). Ideias de Paulo Freire aplicadas à comunicação popular e comunitária. *Revista Famecos*, 24(1), ID24207. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2017.1.24207>
- Schudson, M. (2010). *Descobrimos a notícia: Uma história social dos jornais nos Estados Unidos*. Vozes.
- Unesco (1983). *Um mundo e muitas vozes: Comunicação e informação na nossa época*. Editora da Fundação Getúlio Vargas. (Trabalho original publicado em 1980)

Artigo recebido em 3 de junho e aprovado em 30 de junho de 2021.

Las Voces que Somos, um Enunciado da Mídia Dialógica Indígena para a Libertação

Las Voces que Somos, an Indigenous Dialogic Media Utterance for Liberation

CLAUDIA MAGALLANES-BLANCO^a

Universidad Iberoamericana Puebla, Departamento de Humanidades. San Andrés Cholula – Puebla, México

RESUMO

Neste artigo, reviso as teorias de Paulo Freire da ação antidialógica e da ação cultural dialógica, bem como a noção de diálogo e enunciados de Bakhtin. Com base nisso, enfoco um projeto de comunicação de mídia indígena no estado de Oaxaca, México, e em um de seus produtos midiáticos que considero um enunciado de mídia. Defendo que os temas centrais do projeto de comunicação e uma série de rádio que os abordam, refletem o diálogo entre os comunicadores indígenas e a realidade atual que enfrentam, que ameaça seus territórios e modos de vida. O diálogo é um componente fundamental de um processo comunicativo que molda nossa compreensão do sistema-mundo e torna as diferenças e desigualdades evidentes.

Palavras-chave: Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, diálogo, enunciações da mídia, comunicação indígena

ABSTRACT

In this article I review Paulo Freire's theories of anti-dialogic action and of dialogic cultural action, as well as Bakhtin's notion of dialogue and utterances. Drawing from these, I focus on a communication project of Indigenous media and communication practitioners from the state of Oaxaca, Mexico, and on one of its media products which I consider a media utterance. I argue that the core themes of the communication project and a radio series that addresses them reflect the dialogue between Indigenous communication practitioners and the ongoing reality they face that menaces their territories and ways of life. Dialogue is a key component of a communicative process that shapes our understanding of the world-system and makes differences and inequalities evident.

Keywords: Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, dialogue, media utterances, Indigenous communication

^a Professora do Departamento de Humanidades, da Universidad Iberoamericana Puebla, no México. É cofundadora do mestrado em Comunicação para a Mudança Social nessa instituição. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3053-8568>. E-mail: claudia.magallanes@iberopuebla.mx



VIOLÊNCIA CONTRA OS POVOS INDÍGENAS NO MÉXICO

OS POVOS INDÍGENAS têm vivido constantemente em situações de violência no México, do racismo instilado nas formas cotidianas de vida (Castellanos Guerrero et al., 2007), muitas vezes disfarçado de racismo cordial (Gómez Izquierdo & Sánchez, 2012), à violência exercida pelas autoridades por meio de políticas públicas e programas assimilacionistas, que buscam aniquilar culturas indígenas sob o pretexto do desenvolvimento (Castells i Talens, 2011; Korsbaek & Sámano-Rentería, 2007). Mulheres e homens indígenas vivem, no México, imersos em violência estrutural (Galtung, 1996), expressa em exclusão social e exploração, bem como na negação de sua cultura e identidade.

Por meio do exercício da violência e do medo, vários megaprojetos de natureza extrativista avançaram em territórios indígenas. As empresas extrativistas praticam violência tanto pela natureza de seus empreendimentos quanto pelos mecanismos utilizados para garantir o acesso aos territórios, que envolvem repressão, coerção e até violência criminal (Durán Matute & Moreno, 2021). As comunidades indígenas têm resistido a várias tentativas de incluí-las nos modelos dominantes de organização social, política e econômica. Embora tenham muitas especificidades que as tornam únicas, elas compartilham uma série de elementos que lhes permitem se identificar umas com as outras. Um deles é a constante agressão e pilhagem de suas terras e territórios. O processo de totalização capitalista (Tischler, 2013) tem utilizado formas culturais, territoriais, linguísticas e outras de colonização para expandir e garantir sua sobrevivência. Estamos, atualmente, vivenciando uma escalada na agressão contra esses povos devido à proliferação de projetos extrativistas e desapropriação (Harvey, 2005), derivados de políticas neoliberais, que resultaram no aumento excessivo e acrítico de concessões a empresas transnacionais para mineração, energia eólica, hidrelétrica, agricultura de larga escala, desenvolvimento turístico etc.

Essa expansão ataca os modos de vida das comunidades indígenas, que produziram diversos mecanismos de resistência, obedecendo aos contextos sócio-histórico, político e econômico do momento. “A forma como os povos indígenas representam a natureza, sua relação com ela e sua conservação, é um elemento-chave em sua luta pela autodeterminação” (Magallanes-Blanco, 2016, p. 135). O saqueio do território também é uma pilhagem cultural, de modos de vida, de línguas, de cosmogonias. Dessa forma, a luta dos indígenas pela defesa da terra e do território é uma luta pela vida.

O contexto oaxacano

O estado de Oaxaca está localizado no sudeste do México. É dividido em oito regiões, com 570 municípios em 30 distritos. Em 2020, o território de Oaxaca era habitado por 4.132.148 pessoas (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [Inegi], 2020). Oaxaca é historicamente um dos estados mais pobres do país. No geral, em 2018, 66,4% da população vivia em situação de pobreza e 13,2% da população com 15 anos ou mais, segundo a Pesquisa Intercensitária 2015, era analfabeta. Oaxaca é a entidade mexicana com a maior diversidade étnica, cultural, linguística e natural, que se expressa na presença dos povos indígenas Amuzgo, Cuicateco, Chatino, Chinanteco, Chocholteco, Chontal, Huave, Ixcateco, Mazateco, Mixe, Mixteco, Náhuatl, Triqui, Zapoteco e Zoque, reconhecidos desde 1990 no artigo 16 da Constituição local (Inegi, 2020).

Em 2020, 43% da população total do estado era indígena, ou seja, 1.780.303 (929.478 mulheres); e 194.474 eram considerados afrodescendentes; 31,2% da população de Oaxaca fala alguma língua indígena, 89% também falam espanhol e 11% não falam espanhol (Inegi, 2020).

De acordo com Servicios para una Educación Alternativa A.C., “Em Oaxaca há áreas ou regiões dominadas por famílias que acreditam ser os donos da vida das pessoas, nas quais prevalecem a impunidade e exceções à lei” (Educa, 2021, p. 2). No território de Oaxaca, o megaprojeto do Corredor Interoceânico faz parte do Plano Nacional de Desenvolvimento 2019-2024.

O Corredor Interoceânico cobriria 79 municípios dos estados de Oaxaca e Veracruz, ou 98, incluindo Tabasco e Chiapas. Inclui a recuperação da ferrovia para o transporte de mercadorias e a ligação dos dois oceanos [Atlântico e Pacífico], mas também a construção de rodovias para garantir a comunicação, dez parques industriais; um oleoduto para conexão com a refinaria dos Bocas e um gasoduto para abastecer a região com gás natural proveniente dos Estados Unidos. Inclui também a ampliação dos portos de Coatzacoalcos e Salina Cruz, e a construção de um porto comercial de petróleo também em Salina Cruz. Esse corredor também poderia envolver novos projetos de energia e mineração (Durán Matute & Moreno, 2021, p. 28)

Embora o discurso do governo enfoque o desenvolvimento econômico, o projeto, na realidade, devastaria a região, área rica em recursos naturais que se tornará propriedade de grandes empresas. Durán Matute e Moreno (2021) explicam da seguinte forma,



Se realizadas, alterariam a geografia física, causariam mudanças nas correntes oceânicas, aumentariam a densidade populacional, afetariam a pesca da qual as pessoas vivem, ameaçariam ainda mais suas terras, rios e mares, gerariam conflitos sociais, causariam escassez de água e desapropriação de terras, tornariam a vida ainda mais precária e aumentariam a violência, a insegurança e o tráfico de drogas. Assim, a chegada de megaprojetos no México esconde uma guerra de extermínio disfarçada de “desenvolvimento”, “emprego” e “bem-estar”. Não se consideram os efeitos que eles terão sobre os povos indígenas, a região e o planeta. (p. 29)

Na região do Istmo, em que está previsto o Corredor Interoceânico, três estações de rádio comunitárias indígenas fazem parte do projeto Comunicação Transformadora para o Cuidado da Vida e do Território do México à América Central, implantado pela Ojo de Agua Comunicación.

COMUNICAÇÃO TRANSFORMADORA PARA O CUIDADO DA VIDA E DO TERRITÓRIO

Nascida em Oaxaca, México, em 1998, a Ojo de Agua Comunicación (Comunicación Indígena S.C.) é uma organização de comunicadores, sem fins lucrativos, dedicada a promover a comunicação indígena e comunitária, produzindo programas de rádio e vídeo culturais e educacionais, bem como colaborando com outros coletivos e organizações em processos de comunicação e mídias comunitárias indígenas no México e outras regiões da América Latina (Magallanes-Blanco & Monteforte, 2019).

Os objetivos da Ojo de Agua Comunicación são: 1) fortalecer as capacidades que possibilitem a apropriação de instrumentos e a criação de espaços de comunicação, principalmente para os povos indígenas; 2) contribuir para a compreensão e o respeito à diversidade cultural, simplificando a informação, a comunicação e a expressão dentro das comunidades indígenas e para o resto da sociedade; 3) facilitar o encontro, o intercâmbio e a retroalimentação entre os comunicadores indígenas em Oaxaca, assim como com outras regiões e países; e 4) apoiar outras organizações da sociedade civil no fortalecimento de suas próprias estratégias de comunicação (Magallanes-Blanco & Monteforte, 2019).

O trabalho da Ojo de Agua está fortemente enraizado nas necessidades e desafios da comunidade e na comunicação indígena no México hoje; em compreender, viver e exercitar a comunicação como um direito, usando-a como instrumento de defesa comunitária, social e política. “Dado o clima de violência generalizada, ataque territorial, e a escassez de mídias anti-hegemônicas existentes e ferramentas de comunicação com foco de gênero”

(Ojo de Agua Comunicación, 2020, p. 1), a organização decidiu realizar o projeto Comunicação Transformadora para o Cuidado da Vida e do Território do México à América Central.

Com financiamento da Kultura Comunicación y Desarrollo (KCD), o projeto foi implementado entre 2018 e 2020, com três linhas principais de ação: 1) fortalecimento das capacidades de comunicadores indígenas de nove estações de rádio comunitárias, em quatro regiões do estado de Oaxaca, por meio de treinamento em cursos formais, oficinas e reuniões; 2) organização comunitária para o cuidado da vida e do território por meio de rádios comunitárias, com a afirmação da identidade cultural e a contribuição das novas gerações. Isso foi feito a partir da produção e difusão de conteúdo radiofônico, com base na identidade cultural e relacionado ao cuidado da vida e do território, com uma perspectiva de gênero, e também por eventos comunitários para tornar as questões sociais visíveis e promover os vínculos comunitários; 3) articulação da mídia comunitária no México e na América Central para o apoio público político à causa e à visibilidade das violações de direitos e das alternativas sustentáveis. Isso foi feito por meio de encontros, seminários, festivais e exposições que permitiram compartilhar produtos, experiências, conhecimentos e formas de luta e resistência.

O projeto teve três eixos temáticos: a perspectiva de gênero, o cuidado com a vida e o território, e a cultura de paz.

A perspectiva de gênero

Em 2015, a Ojo de Agua Comunicación decidiu integrar uma perspectiva de gênero na organização e no projeto desenvolvido com várias estações de rádio comunitárias em diversas regiões do estado de Oaxaca. Em 2017, incorporaram o gênero como eixo transversal tanto dentro da organização quanto no trabalho desenvolvido com as estações de rádio comunitárias. “Para aqueles que fazem parte do coletivo, trabalhar a partir de uma perspectiva de gênero implica assumir uma postura política, um compromisso ético de não permitir injustiças e violações dos direitos das mulheres, e contribuir para eliminar a desigualdade de gênero” (Zurita Cruz, s.d., p. 4).

A Ojo de Agua busca fornecer informações para a prevenção não só da agressão, mas também do alcoolismo, da violência física e de gênero. Para isso, confiam nos benefícios do uso de formatos de rádio para informar, conscientizar e potencialmente prevenir a violência de gênero. Dizem, “nosso trabalho é falar sobre gênero de uma maneira inteligente que oferece uma saída. Queremos falar sobre gênero para mudar a violência” (Magallanes-Blanco & Di Lauro Bentivogli, 2021, p. 11). Eles acreditam que a abordagem do gênero



permite um olhar amplo que contempla as perspectivas de mulheres e homens, bem como de adolescentes e crianças, a fim de construir diálogos dentro e a partir da comunidade, criando conteúdos voltados à prevenção. Também estão cientes de que é necessário fazer alianças no nível comunitário ou com autoridades para que, caso uma mulher queira fazer uma reclamação, com base em uma novela de rádio ou sociodrama, saiba a quem recorrer.

O cuidado com a vida e o território

O compromisso da Ojo de Agua em relação ao cuidado com a vida e com o território é informar de forma assertiva, incluindo em suas mensagens elementos com os quais as pessoas possam se relacionar e que sejam úteis. A defesa do território está intimamente relacionada à saúde, à educação e à alimentação. A prevenção está voltada aos megaprojetos e, por isso, é importante deixar claro o que são, a qual modelo de vida correspondem, quem se beneficia do modelo de desenvolvimento proposto e como prejudicam as comunidades e os povos. As ameaças representadas pelos megaprojetos são comuns a todos os territórios, o que faz necessário unir as comunidades e enfatizar valores como a reciprocidade, a celebração coletiva ou *Guelaguetza* nas produções de rádio, de modo que as pessoas se reconheçam nas histórias e, idealmente, despertem ou mantenham o desejo de semear a terra.

A organização acredita que é necessário que as comunidades discutam as condições em que vivem e as decisões relativas ao cultivo da terra. A Ojo de Agua sente que pode contribuir nesse sentido fornecendo informações e incentivando a reflexão, pois, embora haja uma defesa da população do território e da vida, há também abusos de recursos e poder e grandes projetos extrativistas, já existentes ou em instalação, em ambientes comunitários, tais como projetos de mineração, hidrelétrica, monocultura, turismo e desenvolvimento.

A Ojo de Agua desenvolveu-se com uma agenda comunicativa e formativa que busca informar de maneira clara e acessível sobre quem se beneficia dos megaprojetos. Essa agenda tem o papel de contrainformação, em uma sociedade permeada por um sistema ocidental dominante, enraizado no que eles chamam de “a trama do poder”. Esta é composta por capitalismo, colonialismo e patriarcado, três formas conectadas de dominação que evidenciam a exploração da terra, o racismo e a pobreza, e andam lado a lado. O papel da Ojo de Agua é expor essa teia de poder e se contrapor a ela por meio de seu trabalho comunicativo. A organização sabe que é preciso pensar em uma estratégia múltipla que engloba emergências, necessidades urgentes e sentidas no cotidiano das comunidades, bem como aspectos de longo prazo, que coloquem o ser humano

acima dos interesses econômicos e o relacionamento dos seres vivos em condições de equidade, contemplando diálogos intergeracionais que permitem o pensamento de longo prazo a partir de contextos específicos e que dão origem à alegria e ao prazer.

Construindo uma cultura de paz

Esse eixo temático é o mais recente na agenda de trabalho da Ojo de Agua. A construção de uma cultura de paz, ou o tema da cultura da paz, emergiu das experiências vividas nos territórios onde estão localizadas as estações de rádio. Nas comunidades, as pessoas constantemente comentavam sobre a situação que viviam (e continuam vivendo) em relação ao tráfico de drogas, ao abuso por parte das autoridades, ao roubo de jovens mulheres e ao linchamento. A Ojo de Agua teve que levar em conta esse contexto de múltiplas violências como parte importante de seu trabalho nas estações de rádio e *advocacy* nas comunidades.

A Ojo de Agua reconhece que, às vezes, as ameaças e problemas não são externos, mas internos às comunidades, às estações de rádio ou aos coletivos. Assim, abordou a questão da resolução de conflitos para que as emissoras de rádio possam trabalhar sem serem tão expostas ou vulneráveis, e aprendam a lidar com questões complexas de forma equilibrada. Eles reconhecem que o conflito é um elemento constante da vida cotidiana, que não é rígido, e que pensar em termos estáticos não é o melhor caminho a seguir. Além disso, concordam que não é possível falar de paz em um tempo no qual o contexto está repleto de conflitos e violência. No entanto, consideram que as estações de rádio comunitárias ancoram seu trabalho em valores comunitários, razão pela qual constroem uma cultura de paz, e é por isso que a Ojo de Agua pode fornecer-lhes instrumentos para essa construção e para a defesa da comunidade, fortalecendo o tecido comunitário.

Os três eixos temáticos do projeto de comunicação estão ancorados em questões que refletem a colonialidade do poder (Quijano, 1998) que os povos indígenas enfrentam em seu cotidiano. As violências de gênero, contra os territórios e os modos tradicionais de vida, e a perpetrada pelo crime organizado e indivíduos com interesses conflitantes, estão profundamente enraizadas no sistema mundial moderno, colonial, capitalista e patriarcal (Sousa Santos, 2018). São formas atualizadas de conquista e continuam a promover a divisão entre os indivíduos e povos indígenas. A defesa da vida e do território é uma defesa da cultura e de cosmovisões, de formas de conhecer e de crenças que foram apagadas, minadas ou deturpadas pela grande mídia e instituições diversas (educacionais, políticas, religiosas). Os opressores têm muitas estratégias



e discursos para manipular os povos indígenas e dividi-los, fazê-los acreditar que seus modos de vida são inferiores ou as razões pelas quais o desenvolvimento não pode ser alcançado pela maior parte da sociedade nacional. A Invasão Cultural permeia todas as áreas da vida e está profundamente ligada aos temas centrais do projeto desenvolvido pela Ojo de Agua Comunicación: gênero, defesa da vida e do território, e construção da paz.

Por isso mesmo, as diversas atividades e produções midiáticas ligadas ao projeto de comunicação promovem a colaboração de indígenas e comunidades para tornar suas realidades visíveis, discutindo-as, problematizando-as e enunciando-as. A natureza colaborativa dos projetos une as pessoas no reconhecimento do sistema-mundo e em como agir para transformá-lo. Essa mudança é buscada por meio de diversas atividades organizadas, como festivais de música, feiras gastronômicas e produções de rádio, que são todas ações culturais. Assim, ilustram a relação entre os elementos da teoria de Paulo Freire de ação antidialógica e ação cultural dialógica. Buscam uma transformação dentro das comunidades que pode se expandir além de suas fronteiras para confrontar o sistema-mundo dominante.

DIÁLOGO EM PAULO FREIRE

Nossa existência humana está profundamente relacionada com nosso uso de palavras. As palavras dão sentido ao mundo em que habitamos e nos conectam com ele. Para Freire (2008), “Não há palavra verdadeira que não seja uma união indissociável entre ação e reflexão e, portanto, não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (p. 105).

Para transformar o mundo, devemos pronunciá-lo. Ou seja, devemos ser capazes de descrevê-lo, problematizá-lo, remodelá-lo e imaginá-lo, de acordo com nossas necessidades, desejos e realidades. Pronunciar o mundo não é privilégio de alguns poucos. Entretanto, existe um pequeno grupo de pessoas que, ao longo da história, vêm definindo como o mundo se parece, como ele é organizado e quem deve ter acesso a quê (recursos, direitos, benefícios, privilégios) (Sousa Santos, 2018).

Vivemos em um sistema-mundo moderno, capitalista, colonial e patriarcal (Quijano, 1998; Sousa Santos, 2018; Walsh, 2013), no qual os povos indígenas, entre outros grupos, foram desumanizados e segregados por causa de sua suposta condição inferior. Essa inferioridade foi imposta a eles pelos colonizadores. Com base na noção de *raça*, os colonizadores impuseram um sistema de dominação e repressão, criando a base para o que Quijano (1998) chamou de colonialidade do poder.

A colonialidade do poder é o padrão constante de dominação, baseado na noção de raça, apoiado em instituições e mecanismos de dominação para preservar a ordem social. Dessa forma, aqueles que foram classificados como inferiores são despossuídos de suas identidades, práticas, culturas, crenças e formas de se relacionar com o mundo e nomeá-lo. Há uma colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007) na medida em que os indivíduos interiorizam a categoria marginalizada em que foram inseridos. Dessa forma, a vida dos indivíduos é desvalorizada junto a sua cultura e conhecimentos.

Os colonizados são impedidos de elaborar imagens, símbolos, experiências visuais e plásticas subjetivas (Quijano, 1998). Eles têm que submeter sua pronúncia do mundo àquela dos colonizadores (Freire, 2008); são incapazes de representar o mundo como seu, em seus próprios termos, considerando-o suscetível de ser mudado por seus próprios meios e de acordo com seus objetivos (Nakata, 2014; Smith, 2012; Sousa Santos, 2018). Portanto, a autorrepresentação é parte fundamental da agenda política e cultural nas lutas dos povos indígenas.

Para Linda T. Smith (2012), a questão da representação faz parte da agenda de pesquisa e produção do conhecimento indígena. O principal veículo de autorrepresentação dos povos indígenas é a comunicação, materializada em diversos processos, mídias e mensagens que compreendem o verdadeiro pensamento dos povos indígenas. Para Freire (2008), o verdadeiro pensamento é “um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (p. 112). O pensamento crítico é um elemento-chave da comunicação. Para Freire, “obstruir a comunicação equivale a transformar as pessoas em objetos” (p. 166), o que é a tarefa dos opressores. Quando a comunicação não é possível, as pessoas são alienadas e reduzidas a meras coisas. O diálogo, então, é uma práxis que conecta as pessoas entre si, dentro e com o mundo. Ele humaniza os indivíduos e torna possível uma revolução autêntica para transformar a realidade. Essa transformação só pode ser feita por aqueles cujas vidas foram oprimidas e buscam a emancipação.

Freire desenvolveu uma teoria da ação antidialógica para explicar os mecanismos de opressão. Ele também desenvolveu uma teoria da ação cultural dialógica para descrever os mecanismos que tornam a emancipação possível.

A teoria da ação antidialógica

A teoria da ação antidialógica de Freire baseia-se em quatro características: Conquista, Divisão, Manipulação e Invasão Cultural. Elas estão inter-relacionadas e trabalham para dar continuidade à relação antidialógica de indivíduos e grupos uns com os outros e com o mundo.



A conquista é o modo de manter os indivíduos alienados. Na conquista, a comunicação autêntica não pode ocorrer. Em vez disso, existem comunicados que produzem e circulam mitos que são “indispensáveis à manutenção do status quo. O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram” (Freire, 2008, p. 182). No México, esses mitos têm prevalecido ao longo do tempo, ao apresentar os povos indígenas como atrasados, inferiores, bárbaros. Eles são criminalizados por defender seus territórios, são caricaturados e reduzidos aos aspectos folclóricos para fins turísticos. Da mesma forma, o mito do desenvolvimento como ponto fundamental para o crescimento e a riqueza de uma nação (e não apenas para alguns) é a base do processo de totalização capitalista. A conquista violenta ainda ocorre nos dias de hoje em muitos territórios indígenas. Materializa-se pelo Estado mexicano, corporações extrativistas, a grande mídia, e continua a ampliar ainda mais a cisão entre aqueles que contam e os que não.

Outra dimensão da ação opressiva contida na teoria da ação antidialógica é dividir e subjugar as massas populares através da divisão. Aqueles que estão no poder têm a necessidade de manter os oprimidos divididos para a continuidade de seu poder. Os opressores “não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia” (Freire, 2008, p. 184). Portanto, é imperativo que os oprimidos não percebam as regras do sistema-mundo. Existem vários métodos e procedimentos para criar e aprofundar divisões, desde a burocracia estatal até formas de ação cultural para manipular as pessoas. O projeto Corredor Interoceânico tem sido vendido como meio de ativar a economia da região. Ele dividiu muitas pessoas na região do Istmo, pois algumas o veem como uma fonte de empregos e meio para levar infraestrutura básica de saúde e educação para as comunidades. Por outro lado, há aqueles que se opõem ao projeto, vendo-o como uma ameaça aos territórios, ao meio ambiente e às culturas indígenas. As mídias sociais e a grande mídia tiveram um papel importante na criação de um discurso oficial unificado sobre o projeto, que contribuiu para a manipulação da informação.

A manipulação é outro elemento da ação antidialógica. É feita por meio de uma série de mitos e discursos. Para Freire (2008), um mito era de particular importância, “o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra” (p. 192). A manipulação serve para impedir os oprimidos de reconhecerem a organização do sistema-mundo. Distrai-los, criando ilusões de mobilidade social ou de desenvolvimento. De acordo com Freire, “se as massas associam à sua emersão, à sua presença no processo histórico, um pensar crítico

sobre este mesmo processo, sobre sua realidade, então sua ameaça se concretiza na revolução” (p. 194).

Os oprimidos precisam desvendar a manipulação para compreender a lógica da categorização social e o funcionamento do sistema-mundo. Eles precisam ser capazes de pronunciar o mundo como eles o vivem, experimentá-lo, vê-lo e imaginá-lo. A manipulação os impede de olhar para o mundo com seus próprios olhos. É isso que o projeto de comunicação implementado pela Ojo de Agua Comunicación objetiva fazer. Por um lado, torna visíveis as desigualdades de gênero dentro das comunidades, buscando conscientizar sobre as diferentes formas de violência de gênero e preveni-las. Também se concentra em discutir a natureza dos projetos extrativistas que estão sendo implementados nos territórios indígenas e suas relações com o conjunto mais amplo de relações de poder nos níveis regional, nacional e internacional, que incluem questões relacionadas ao crime organizado, tráfico de drogas e humano, migração forçada, entre outros temas.

Para Freire (2008), outra forma de manipulação ocorre em pactos entre os opressores e os oprimidos. Esses pactos podem ser apresentados como resultado de diálogos entre diferentes grupos. No entanto, são antidialógicos e muitas vezes resultam da submissão de uma parte à outra em troca dos benefícios de privilégios para poucos. Esses pactos reforçam o status quo e o funcionamento do sistema-mundo. Em diferentes regiões indígenas, as autoridades locais têm conspirado com empresas de mineração, governos estaduais e até mesmo com cartéis de drogas, permitindo que eles entrem nos territórios sem conhecimento ou consentimento da população.

O elemento final da ação antidialógica é a invasão cultural. “A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 2008, p. 198). A invasão cultural é sempre violenta e está profundamente ligada à colonialidade do conhecimento (Mignolo, 2007), à colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007) e à colonialidade das representações (Salazar, 2009; Schiwy, 2009) pois os oprimidos estão convencidos de sua inferioridade ao olhar para o mundo com os olhos dos opressores. Eles introjetam os padrões de dominação e até os reproduzem.

Os valores dos invasores passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. (Freire, 2008, p. 200)



A mídia comunitária indígena tem um papel importante no combate à invasão cultural, pois seus membros têm fortes raízes dentro das comunidades, salvaguardam e promovem a cultura e as línguas indígenas, atuando em favor dos interesses das comunidades. Elas constituem espaços-chave para a circulação de informações sobre o sistema-mundo e suas muitas ameaças, e são essenciais para formar e nomear o mundo em termos indígenas.

A teoria da ação cultural dialógica

Contrário à teoria da ação antidialógica, Freire discutiu a teoria da ação cultural dialógica. Ela também é constituída por quatro elementos: Colaboração, União, Organização e Síntese Cultural.

“Na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (Freire, 2008, p. 218). A colaboração ocorre no nível do ser. Não é uma soma de individualidades, mas uma relação dialética em que dois outros se tornam dois eus. As comunidades indígenas têm uma base comunitária que possibilita a colaboração no sentido freiriano (Martinez Luna, 2013). A ação dialógica ocorre apenas entre sujeitos, em completa humanidade, com diferenças, mas não desigualdades. Para alcançar plenamente a ação dialógica nas comunidades, a igualdade de gênero é de extrema importância. As mulheres indígenas precisam ser integralmente reconhecidas por tudo o que fazem e trazem para a vida comunitária. Elas precisam ser capazes de exercer seus direitos. Da mesma maneira, os conflitos internos precisam ser resolvidos dentro das estações de rádio ou das comunidades. A construção da paz depende da colaboração entre os seres e somente pode ser concretizada pela comunicação.

A colaboração requer que os sujeitos se voltem para a realidade da qual dependem para problematizá-la, pronunciá-la e transformá-la enquanto são transformados por ela. A Ojo de Agua Comunicación fomenta a produção de diferentes produções radiofônicas, bem como canções e festivais de cinema, seminários, workshops e encontros no âmbito do projeto Comunicação Transformadora para o Cuidado da Vida e do Território. Todas essas ações têm constituído espaços para que vozes, saberes e ideias indígenas sejam pronunciados, ouvidos e circulados. São enunciações do sistema-mundo a partir das realidades dos povos indígenas. Elas analisam, criticam e conectam diversas formas de dominação que apontam que a exploração de territórios, culturas, indivíduos e meio ambiente fazem parte do que chamam de trama do poder, da qual buscam se libertar.

De acordo com Freire (2008), a libertação pode ser alcançada com a união dos oprimidos entre si e consigo mesmos. Para alcançar a união, os oprimidos

aprendem os mecanismos e ideologias de sua adesão à realidade que os colonizou e lhes oferece uma falsa compreensão de si mesmos. A ação dialógica em unidade fornece o reconhecimento de como o sistema-mundo opera e como eles aderiram a ele para transformar uma realidade injusta.

Na busca da unidade, os oprimidos devem se organizar, pois a libertação é um esforço comum. Freire (2008) considerou os testemunhos elementos constitutivos da ação revolucionária. Eles permitem que os indivíduos compartilhem e construam uma visão de mundo unificada, uma percepção das contradições da sociedade e das possibilidades de mudança. Os testemunhos são veículos para a organização dos oprimidos. Enquanto na teoria antidualógica a manipulação é usada para a dominação, na teoria da ação dialógica, a organização e a participação das massas são necessárias para a libertação.

Segundo Freire (2008), “toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la” (p. 235). Daí, a ação cultural serve tanto à dominação quanto à libertação dos seres humanos. Quando colocada a serviço da libertação, a ação cultural busca superar as contradições antagonistas do sistema-mundo para deixar de lado a manipulação e a capitulação do eu (colonizado) ao outro (colonizador).

A pronúncia do mundo e a práxis do diálogo permitem que os indivíduos identifiquem o que Freire (2008) chamou de “geração temas”, ou seja, os temas que são significativos para as pessoas de acordo com suas circunstâncias e em seus próprios termos. O projeto Comunicação Transformadora para o Cuidado da Vida e do Território tem três temas fundamentais que funcionam como temas geradores. Eles foram definidos pela Ojo de Agua e pelas emissoras indígenas que formam as nove rádios comunitárias. O gênero, a defesa da vida e do território e a construção da paz estão no centro da vida cotidiana nas comunidades indígenas não só em Oaxaca, mas em todo o mundo. Para Freire (2008), por meio do conhecimento emanado das conversas em torno dos temas geradores, a partir da práxis da palavra verdadeira, é possível se organizar e iniciar o processo da ação cultural, que ele chama de síntese cultural.

Considero diferentes produções midiáticas e atividades comunicativas derivadas do projeto Comunicação Transformadora para o Cuidado da Vida e do Território como exemplos da teoria da ação cultural dialógica de Freire. Os produtos de mídia e comunicação são discursos dialógicos que refletem a práxis de enunciar o mundo. Para discutir alguns exemplos, utilizo a teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin, pois ela fornece a base para a compreensão dos discursos midiáticos como elementos substantivos do diálogo.



A TEORIA DO DIALOGISMO DE BAKHTIN

De acordo com Bakhtin (1986), o diálogo produz opiniões que levam à compreensão e à criação da possibilidade de mudança. O dialogismo de Bakhtin presta especial atenção à multiplicidade de significados resultantes da percepção humana, porque o significado é o que torna um evento relevante, ou seja, a construção compartilhada de um evento entre diferentes indivíduos em um determinado tempo e espaço. Essa seria uma maneira de enunciar o mundo de perspectivas situadas em igualdade de condições, apesar das diferenças. Os povos indígenas de diferentes regiões do estado de Oaxaca (e do mundo) compartilham uma construção de suas realidades diante das ameaças do modelo de desenvolvimento do moderno sistema-mundo capitalista, colonial e patriarcal. A eles o direito de enunciar o mundo de acordo com sua perspectiva tem sido negado pelos opressores. No entanto, eles estão usando diversas tecnologias de mídia e comunicação para dar significados compartilhados aos eventos que ocorrem em seus territórios.

De acordo com Bakhtin (1986), o diálogo nos permite entender o lugar em que vivemos e a forma como nos relacionamos com ele. Isso está próximo da ideia da práxis do diálogo de Freire, que inclui ação e reflexão. A forma como a interação dialógica ocorre é por meio do intercâmbio de discursos, incluindo eventos discursivos. Para Bakhtin, a linguagem, como um código que permite que seus usuários compartilhem significados, é o elemento básico do discurso. Ken Hirschkop e David Sheperd (1989) afirmam que há uma variedade de estilos na articulação da linguagem que têm vários significados discursivos, dependendo dos contextos em que são usados. A diferenciação interna e a estratificação característica de qualquer língua é o que Bakhtin definiu como heteroglossia (citado em Holquist, 1981). A heteroglossia revela pontos de vista específicos sobre o mundo que se manifestam por meio das enunciações.

As enunciações da mídia

Uma enunciação pode ser uma única palavra, um romance ou um vídeo. É o produto da interação entre as especificidades da linguagem e do contexto (Todorov, 1984). De acordo com Todorov (1984), uma enunciação incorpora o entendimento e o posicionamento dos interlocutores em determinado contexto. Esse posicionamento torna possível que interlocutores e discurso, combinados, criem uma única coisa.

Considero enunciações as produções midiáticas criadas pelos indígenas e produtores de mídia comunitária do projeto Comunicação Transformadora para o Cuidado da Vida e do Território. Entendo-as como fenômenos sociais ancorados nos três temas centrais, que permitem a enunciação do mundo a

partir das perspectivas e posicionamento dos povos indígenas. As enunciações não podem ser separadas de determinados interlocutores e de situações sociais específicas (Todorov, 1984). “Nenhum enunciado em geral pode ser atribuído exclusivamente ao orador; é o *produto da interação dos interlocutores*, e, em linhas gerais, o produto de toda a complexa *situação social* em que ocorreu” (Voloshinov, 1927, citado em Todorov, 1984, p. 30). Considero produtos de mídia como programas de rádio ou enunciações de podcasts, unidades de comunicação discursiva e de diálogo. As enunciações da mídia compartilham uma linguagem, um código que lhes dá significado. Elas não podem ser atribuídas apenas aos produtores de mídia e comunicadores, uma vez que são “o produto de toda a situação complexa em que [elas] ocorrem” (Todorov, 1984, p. 30). As enunciações midiáticas são resultado da interação entre os interlocutores e os eventos sociais durante os quais as enunciações são construídas, transmitidas, recebidas e compreendidas. Portanto, as declarações da mídia que discuto incorporam a expressão dos produtores de mídia, bem como a das comunidades, as diferentes estações de rádio, regiões de Oaxaca e até mesmo as de comunidades indígenas em outros países da América Latina.

Os produtores de mídia comunitária indígena dão sentido ao mundo de acordo com um tempo/lugar e contexto, e compartilham sua experiência e conhecimento sobre isso através de suas produções. Orientam suas diferentes enunciações midiáticas em direção a um objeto referencial, o modelo de desenvolvimento baseado no acúmulo por desapropriação, que se materializa em diversos projetos de natureza extrativista. Ao destacar esse objeto referencial, também abordam questões complexas e relevantes, como a violência, a desigualdade de gênero, a política, a distribuição de poder e riqueza, o fluxo de capital, a solidariedade global, a democracia, a liberdade, os direitos humanos e indígenas. As diferentes enunciações midiáticas se cruzam e se engajam em diálogos entre si. Esses diálogos buscam minar o discurso oficial das principais redes de mídia tradicionais e fontes oficiais do governo e corporativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Las Voces que Somos é uma série de rádio ao vivo, transmitida on-line e em diversas rádios comunitárias, em Oaxaca e outros territórios. A série foi produzida como parte do festival comunitário de cinema e rádio intitulado *El Lugar que Habitamos*, atividade anual organizada pela Ojo de Agua Comunicación como parte do projeto Comunicação Transformadora para o Cuidado da Vida e do Território. A série de rádio consiste em programas de rádio ao vivo com a participação de diferentes emissoras indígenas de diferentes estações de rádio



no México e em outras partes da América Latina. Cada programa é dedicado a um tema principal relacionado ao cotidiano e às necessidades prementes dos povos indígenas. Em 2019, a série de rádio foi descrita da seguinte forma,

De diferentes cantos da América Latina, as vozes da terra se levantam, orgulhosas e dignas, para denunciar, aprender, refletir, propor e exigir respeito pela vida e pelos territórios. Um compromisso que exhibe duas formas antagônicas de ver e estar nesse mundo: o modelo capitalista insustentável baseado no extrativismo e na desapropriação, versus a visão de *Buen Vivir*, a convivência harmoniosa com a Mãe Natureza, que preserva a vida em todas as suas manifestações no Lugar Que Habitamos. (Ojo de Agua Comunicación, s.d., para. 1)

A série incluiu emissoras comunitárias indígenas do México, Brasil e Colômbia. Foram três programas, intitulados: “Mulheres Fortes, Mundos Violentos”; “Tecendo a Vida, Luta Contra os Megaprojetos”; e “Nós Somos Vida, Somos Corações que Transformam”. Em cada programa, foram inseridos trechos produzidos por diferentes mídias indígenas e comunitárias de Oaxaca, no México, Brasil, Colômbia e Bolívia.

A série de rádio é um enunciado de mídia porque incorpora o posicionamento e a compreensão dos interlocutores sobre os temas geradores que escolheram discutir em certo tempo e espaço. *Las Voces que Somos* é o produto da interação dos interlocutores e do contexto social a partir do qual falam. Compartilhando a linguagem do rádio, há um significado subjacente comum entre os profissionais de mídia e comunicação sobre a oralidade do meio e os códigos para a produção de programas radiofônicos. Esse código comum permite que indivíduos de diferentes nações indígenas e diferentes países construam uma mensagem mediada. A série de rádio incorpora as vozes das pessoas que fazem o programa ao vivo, tanto quanto as de diferentes estações de rádio e coletivos de mídia por meio dos fragmentos sonoros incluídos em cada programa.

Os trechos sonoros incluem pequenas dramatizações, relatos jornalísticos do local, trechos informativos, músicas ou episódios de outras séries de rádio. Em cada programa da série, os temas variam. Alguns estão relacionados aos direitos das mulheres, à violência contra a mulher, às masculinidades, à migração, à exploração sexual. Outros lidam com as cosmovisões indígenas, a relação com a natureza e os territórios, o valor da água como fonte de vida. Também se referem a megaprojetos de natureza extrativista, como o Corredor Interoceânico na região do Istmo, rodovias na Amazônia boliviana, ou ao sistema-mundo capitalista, racista e patriarcal.

Las Voces que Somos, como um enunciado midiático, dá sentido ao mundo que os povos indígenas habitam. Incorpora a reflexão de diferentes indivíduos e

comunidades, e é um produto mediado que clama por ações para transformar o mundo. Traz opiniões que levam à compreensão e à abertura de possibilidade de mudança de ideias, noções preconcebidas sobre os povos indígenas e sobre o desenvolvimento, e o discurso oficial manipulador.

Os programas de rádio, as conversas ao vivo e os trechos sonoros utilizados em cada transmissão descrevem e problematizam o mundo a partir de perspectivas indígenas. Discutem e analisam a agressão contra as mulheres, o capitalismo, o racismo, os megaprojetos, o desenvolvimento, a água, a vida, a história, as drogas, o álcool, a vida comum, entre outros temas. Eles também imaginam como o mundo poderia ou deveria ser. Por exemplo, com os homens indígenas ajudando em tarefas domésticas, ou governos cumprindo acordos internacionais e fornecendo serviços públicos de qualidade para as comunidades indígenas; além disso, a interrupção dos megaprojetos extrativistas ou as pessoas vivendo em relação harmoniosa com a natureza e entre si. Os programas de rádio contêm a multiplicidade de significados dos fenômenos ou temas que abordam. Esses significados sobre diferentes questões abordadas na série de rádio os tornam relevantes.

A enunciação da mídia é construída entre os diferentes indivíduos, indígenas e a mídia comunitária, bem como territórios situados em determinado tempo e espaço. Ela enuncia o mundo a partir de perspectivas situadas que, embora sejam únicas em suas especificidades, são comumente compartilhadas entre muitas comunidades indígenas da América Latina, que são oprimidas e cujos territórios correm o risco de ser saqueados. A enunciação da mídia permite que os povos indígenas deem sentido ao lugar em que vivem e a como se relacionam com ele. Mas também permite que o público se relacione com esses lugares e histórias a partir de suas próprias realidades situadas, apesar da natureza heteroglota da série radiofônica.

A heteroglossia é reconhecida na série de rádio desde o título *Las Voces que Somos*. Ele se refere a uma série de vozes, línguas e tipos de fala que expressam culturas, histórias, tradições e cosmovisões. A série é um enunciado da mídia feito em parceria por produtores indígenas de variadas mídias e diferentes povos indígenas. É uma conversa entre indivíduos com plena humanidade, com diferenças, mas não desigualdades. Assim, há um diálogo entre suas visões de mundo, que inclui os fragmentos sonoros que complementam a conversa entre as pessoas. O enunciado da mídia inclui sons dos territórios, música local, diferentes línguas, e traz ao programa a presença de mulheres, homens, jovens e crianças, bem como territórios e práticas culturais.

A série radiofônica é um veículo de autorrepresentação. Contém conhecimentos tradicionais e uma perspectiva contemporânea das questões globais,



demonstrando que as culturas e os conhecimentos não estão estagnados. É um exercício dos direitos indígenas por meio da mídia, possibilitando a comunicação e exibindo a plena humanidade dos povos indígenas contra os opressores. É uma forma de buscar a emancipação.

A união de diferentes povos indígenas, vozes, culturas, música, tradições, conhecimentos em uma série de rádio congrega povos, indivíduos e territórios. Os enunciados de mídia incorporam a ação dialógica, que, segundo Freire, fornece o reconhecimento de como o sistema-mundo opera e de como transformá-lo. Os programas de rádio e os trechos sonoros afirmam a profunda compreensão que os povos indígenas possuem sobre como o sistema-mundo atua e como ele continua os oprimindo e marginalizando. Eles discutem a intersecção entre capitalismo, patriarcado e racismo em diferentes áreas da vida cotidiana, como os papéis familiares no cuidado das crianças e no trabalho doméstico, expressando as emoções, as lutas de mulheres indígenas e afro-americanas, as explorações sexuais, a migração forçada, os benefícios para poucos e não para as comunidades, a infraestrutura e os projetos de desenvolvimento, a falta de apoio governamental, para mencionar alguns temas.

A série de rádio é tanto um enunciado da mídia que inclui a heteroglossia de diversos indígenas, comunidades e territórios quanto a materialização de uma forma de organização de mídia e comunicadores. Como enunciado de mídia, se baseia fortemente em testemunhos, que Freire (2008) considerou como fontes de conhecimento crítico dos momentos históricos em que ocorre a ação dialógica. Os programas ao vivo e os fragmentos sonoros incluídos neles são testemunhos dos tempos e das formas de enfrentar suas ameaças e colher suas oportunidades. O enunciado midiático compartilha uma visão de mundo unificada de diferentes povos indígenas, evidenciando várias contradições da sociedade e mostrando possibilidades de mudança.

O enunciado de mídia *Las Voces que Somos* é uma contribuição concreta para a ação cultural indígena colocada a serviço da libertação. É um discurso que contraria a manipulação dos opressores e os discursos oficiais monolíticos sobre as culturas e o desenvolvimento indígena. É também um exemplo de autorrepresentação indígena que apresenta os indivíduos em sua plena humanidade, bem como culturas, saberes e cosmovisões, em igualdade de condições como os do sistema-mundo dominante ocidental e colonial. ■

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (C. Emerson & M. Holquist, Eds.; V. McGee, Trad.). University of Texas Press.

- Castellanos Guerrero, A., Gómez Izquierdo, J., & Pineda, F. (2007). El discurso racista en México. In T. A. van Dijk (Coord.), *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 285-332). Gedisa.
- Castells i Talens, A. (2011). ¿Ni indígena ni comunitaria? La radio indigenista en tiempos neoindigenistas. *Comunicación y Sociedad*, (15), 123-142. <https://bit.ly/3myZhWZ>
- Durán Matute, I., & Moreno, R. (2021). *La lucha por la vida frente a los megaproyectos en México*. Cátedra Jorge Alonso. <https://bit.ly/3mpRLyR>
- EDUCA, A.C. (2021). El Topil. *Boletín de análisis y reflexión política*, (42). <https://bit.ly/3zyIzI8>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means*. Sage.
- Gómez Izquierdo, J., & Sánchez, M. E. (2012). *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales. Una revisión crítica de la identidad nacional*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Iberoamericana, Puebla.
- Harvey, D. (2005). El “nuevo” imperialismo: Acumulación por desposesión. *Socialist Register 2004* (pp. 99-129). CLACSO.
- Hirschkop, K., & Sheperd, D. (Eds.). (1989). *Bakhtin and cultural theory*. Manchester University Press.
- Holquist, M. (Ed.). (1981). *The dialogic imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2020). *Presentación de Resultados*. Censo de Población y Vivienda 2020.
- Korsbaek, L., & Sámano-Rentería, M. A. (2007). El indigenismo en México. Antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), 195-224. <https://bit.ly/3jlnJe6>
- Magallanes-Blanco, C. (2016). Hablando de nuestra Madre: Videos indígenas sobre la naturaleza y el medio ambiente. In C. Magallanes-Blanco & J. M. Ramos Rodríguez (Eds.), *Miradas propias. Pueblos indígenas, comunicación y medios en la sociedad global* (pp. 133-152). UIA Puebla; Ciespal.
- Magallanes-Blanco, C., & Di Lauro Bentivogli, G. (2021). *Evaluación de un proyecto de comunicación, género, territorio y paz en Oaxaca, México* [Manuscrito no publicado].
- Magallanes-Blanco, C., & Monteforte, G. (2019). Un engagement commun: Des médias autochtones et communautaires pour changer la réalité. In S. Gergaud & T. M. Herrmann (Eds.), *Cinémas autochtones: Des représentations en mouvements* (pp. 53-71). L'Harmattan.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>



- Martinez Luna, J. (2013). *Textos sobre el camino andado* (Tomo I). CMPIO; CAMPO; CEEESCI; CSEIIO.
- Mignolo, W. D. (2007). Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21(2-3), 155-167. <https://doi.org/10.1080/09502380601162498>
- Nakata, M. (2014). *Disciplining the savages. Savaging the disciplines*. Aboriginal Studies Press.
- Ojo de Agua Comunicación. (2020). *Propuesta técnica de ayudas a proyectos* [Manuscrito não publicado].
- Ojo de Agua Comunicación. (s.d.). *Las voces que somos*. <https://bit.ly/3jlrKiG>
- Quijano, A. (1998). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Ecuador Debate*, (44), 227-238.
- Salazar, J. F. (2009). Self-determination in practice: The critical making of indigenous media. *Development in Practice*, 19(4), 504-513. <https://doi.org/10.1080/09614520902866397>
- Schiwy, F. (2009). *Indianizing film. Decolonization, the Andes, and the question of technology*. Rutgers University Press.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. Zed Books; Otago University Press.
- Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO.
- Tischler, S. (2013). *Revolución y destotalización*. Grietas.
- Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin. The dialogical principle* (Wlad Godzich, Trad.) (Theory and History of Literature, Vol. 13). University of Minnesota Press.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Abya Yala.
- Zurita Cruz, M. (s.d.). *La experiencia de formación en género para comunicadoras de nueve comunidades indígenas de Oaxaca* [Manuscrito não publicado].

Artigo recebido em 7 de julho e aprovado em 15 de julho de 2021.

Paulo Freire: A Cidadania Compreensiva

Paulo Freire: The Comprehensive Citizenship

■ RAQUEL PAIVA ^a

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura.
Rio de Janeiro – RJ, Brasil

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social.
Rio de Janeiro – RJ, Brasil

RESUMO

O texto apresenta o conceito de epistemologia compreensiva como um legado dos ensinamentos do educador Paulo Freire, cujo centenário se comemora em 2021. A proposta está centrada na cidadania como possibilidade a ser alcançada e exercida no cotidiano, a partir não apenas da ideia de conscientização, mas principalmente de sensibilização. O sensível como força motriz capaz de produzir a definitiva vinculação entre as diversidades e a convivialidade harmônica entre as diferenças, vislumbrando-se a construção do horizonte utópico freiriano. Diante da constatação de falência do arcabouço das ordens e paradigmas racionais, elege-se o *sensorium* como instância capaz de produzir novas formas de cidadania e do sensível como força geradora.

Palavras-chave: Cidadania, epistemologia, compreensão

ABSTRACT

This text presents the proposal of comprehensive epistemology as a legacy of the teachings of the educator Paulo Freire, whose centenary is celebrated in 2021. The proposal is centered on citizenship as a possibility to be achieved and exercised in daily life, starting not only with awareness, but sensibilization. The sensitive as a driving force capable of producing the definitive link between diversities and the harmonious coexistence between differences, with a view to building the Freirean utopian horizon. Considering the failure of the framework of rational orders and paradigms, the sensorium is elected as an instance capable of producing new forms of citizenship and the sensitive as a generating force.

Keywords: Citizenship, epistemology, comprehensive

^a Professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pesquisadora visitante da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8786-751X>. E-mail: paivaraquel@hotmail.com



“PROFESSORA SIM, TIA NÃO”

PUBLICADO DOIS ANOS após o período que passou como Secretário Municipal de Educação na gestão da prefeita Luiza Erundina, quando implementou mudanças definitivas no sistema educacional na cidade de São Paulo, Paulo Freire, então com 72 anos, traça, em *Professora Sim, Tia Não* (1997), um quadro sobre o qual se pretende refletir, especialmente no que se refere ao esforço e empenho inerentes à proposta vinculativa e comunitária como direção para o exercício pleno da cidadania. Desde a introdução, Freire (1997) procura estabelecer a devida distinção entre professora e tia, não para opô-las, ele próprio apressa-se em esclarecer, mas para não as identificar conceitualmente e assim reduzir a professora à condição de tia (p. 9). O que nos interessa de perto nessa formulação imposta desde o título pelo Patrono Nacional da Educação é exatamente a tendência a se fugir ao reconhecimento do real concreto e, num escapismo infantil, aparentemente afetivo, desprestigiar, descaracterizar e desrespeitar uma das mais importantes e necessárias atividades em países subdesenvolvidos como o Brasil: a educação e quem se dedica a esse trabalho.

Como argumenta o próprio Freire (1997) “o mote ‘professora-tia’ é mais um capítulo da luta contra a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza há cerca de três décadas, de transformar a professora num parente postiço” (p. 10). Com o propósito de desmontar a construção aparentemente afetiva sintetizada no deslocamento da nomeação de *professora* para *tia*, Freire destaca o fato de que não existem crianças “fora” da escola por opção, na verdade, elas “ora estão proibidas pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer” (p. 10), tratando-se da execução de uma ideologia, de um propósito deliberado de exclusão social.

Este livro já seria certamente uma referência para estudo, por trazer o tópico da *cidadania crítica*, porém se torna obrigatório ao desenhar uma questão premente, na medida em que utiliza o sensível como uma estratégia para a superação ou, num vocabulário marcadamente freiriano, para a conscientização. Sintetizando: sensibilização e conscientização como etapas para a construção da cidadania.

A disposição aqui é traçar o percurso de construção de uma postura cidadã comprometida com as ideias de território, ou de uma cidadania comunitarista, poderia ser dito, exatamente por estar conectada com a responsabilidade comum, por um ideário comum. Neste sentido, a educação, a escola, a alfabetização política tornam-se fundamentais e em direção contrária à pura cidadania dos direitos, que elege cada vez mais o indivíduo – e não o coletivo – como centro. A cidadania centrada no indivíduo, marcada pela exclusiva observância do direito, demonstra sua fragilidade quando alinhada ao perfil liberalista.

Outro livro seu, escrito em meados da década de 1970, também se configura como uma referência necessária. Em *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 1977) –elaborado

depois da experiência de Freire como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario, do Ministério da Educação do Chile, durante o período em que esteve exilado, de 1964 a 1969 –, a discussão central, como o título já aponta, é a crítica ao conceito de extensão a partir de uma comparação com a comunicação. Entretanto, aqui, o aspecto primordial é o fato de Paulo Freire ter explorado nesse livro a sua particular concepção sobre a natureza do conhecimento.

O texto é considerado um marco e o único momento em que ele sistematiza o pensamento sobre o ato de conhecer, formulando sua base epistemológica. O ponto de partida é o entendimento de que, para o bem e para o mal, a palavra cria uma realidade. Ele faz, assim, uma defesa ferrenha da comunicação por sua natureza dialógica, ao mesmo tempo em que recusa a ideia de extensão, muito marcada por práticas dirigidas, sem considerar o contexto real-histórico das comunidades, em especial nas zonas rurais. Nessa distinção, fica implícito o entendimento de *comunicação* como uma experiência antropológica fundacional e ineludível à condição humana. Significa, de fato, em sua originalidade o fazer organizativo das partilhas ou *mediações* imprescindíveis ao comum, portanto, a resolução aproximativa das diferenças pertinentes em formas simbólicas.

O foco nestes dois momentos da produção intelectual de Paulo Freire visa recuperar e enfatizar o aspecto marcadamente sensível da sua teoria de conhecimento. Uma variável que ele imprimiu, de maneira definitiva e determinante, em sua metodologia educacional, com seu método de alfabetização a partir de palavras geradoras, na sua atuação como gestor, em defesa e valorização da relação professor-aluno e em sua epistemologia dialógica.

O conhecimento, afirma ele, “exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo” (Freire, 1977, p. 27). Essa visão a respeito do conhecimento imprime uma parte fundamental na busca para a pesquisa e investigação, uma vez que transforma o sujeito em ator no processo. Como ele próprio afirma, “conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe, dócil e passivamente os conteúdos. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos” (Freire, 1977, p. 27). Ao estabelecer a conexão intrínseca entre conhecimento e sentimentos, emoções, como ele destaca em diversos outros momentos de sua obra – inclusive referenciando a *Fenomenologia da Percepção* do teórico francês Merleau-Ponty (2020) –, Freire confere ao conhecimento uma amplitude afetiva que, por consequência, remete à nossa proposta de uma epistemologia compreensiva.

EPISTEMOLOGIA COMPREENSIVA: ENTRE CONSCIENTIZAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO

Por um lado, seria possível sintetizar, sem risco reducionista à proposta epistemológica freiriana, a partir de suas próprias palavras, como “tentar superar o



conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento, que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade” (Freire, 1977, p. 33). O âmbito que se coloca aqui é o da conscientização como patamar que seria capaz, acreditava Freire, de romper os grilhões da dominação, à medida que essa consciência possibilitasse a leitura crítica do mundo e da realidade em que se vive.

Por outro lado, é preciosa a questão inicial de sua investigação: a quem se destina o conhecimento? A quem serve o progresso científico? Este é um ponto crucial, porque evidencia a discussão em torno da produção do saber, estimulando a investigação sobre seus objetivos. Vale considerar que a redução das variadas e múltiplas formas de reflexão ligadas ao cientificismo, especialmente a partir do positivismo, não têm demonstrado capacidade para dar conta do real-histórico das sociedades. E, na atualidade, a discussão caminha em direção ao questionamento da existência coletiva e igualitária de todos os indivíduos, ou seja, de um saber capaz de aceitar, compreender e investigar no sentido amplo tanto a realidade global como o cotidiano.

A proposta ultrapassa o mero entendimento racionalista, na medida em que contempla a integralidade e radicalidade da partilha, ou seja, a construção de uma epistemologia compreensiva. A perspectiva compreensiva permitiria contornar aquilo que Boaventura de Sousa Santos (2007a) chama de “monocultura do saber e do rigor”, ou seja, “a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico, portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico” (p. 29).

É oportuno retomar o pensamento de Sousa Santos (2007b) no seu esforço em renovar a teoria crítica, alertando para o fato incontestável de que as grandes teorias das ciências sociais foram produzidas em três ou quatro países no Hemisfério Norte. Desta forma, argumenta, para quem vive no Sul, “as teorias estão fora de lugar e não se ajustam a essas realidades” (p. 19).

É possível complementar essa argumentação com o pensamento de Octavio Ianni (1988), ao fazer ver que a análise dos problemas sociais nascidos e desenvolvidos na modernidade é originariamente europeia, mas que América Latina, África ou Ásia continuam reproduzindo as ideias e teorias das sociologias europeias e americanas e situando-se em torno dos mesmos temas e explicações. Admite, entretanto, que, em meio a contribuições que parecem anacrônicas, exóticas ou ecléticas, “há criações originais, inovações, colocam-se novos temas e outras explicações: surpreendem e desafiam, pela originalidade, força e invenção” (p. 16).

A concepção de Ianni (1988) é de que a América Latina é, em certa medida, criação do Mundo Moderno e, assim como parte da Ásia e África, é desdobramento das forças sociais que movimentaram a sociedade moderna. Desenvolveram-se *pari passu* com as transformações que aconteceram na

Europa e nos Estados Unidos e por isso se aliam desigualmente, na maior parte das vezes, àquilo que parece ser a força civilizatória do capital, trafegando em fenômenos como “colonialismo, imperialismo, nacionalismo, cosmopolitismo e internacionalismo, que podem ser vistos como produtos e condições de um amplo processo de europeização do mundo” (p. 16).

No que diz respeito ao conhecimento específico, já se assume, com tranquilidade, a não prevalência de uma única razão universal para todo tempo e lugar – ainda que assim pretenda a razão cartesiana, legada pela modernidade ocidental. Essa, por sua vez, está ancorada numa racionalidade que, por sua própria origem eurocêntrica, excluiu da *ciência* os conhecimentos de outras culturas e lugares, reduzindo-os a zero ou a um lugar marginal. O colonialismo europeu das *grandes descobertas* foi sucedido e continuado por um colonialismo do saber. Os conhecimentos dos povos originários latino-americanos e em geral das *massas incultas*, são considerados ainda hoje, como pertencentes ao rol da *sabedoria popular*, sem respaldo científico.

Entretanto, o que se constata, diante da falência dos grandes modelos e da incapacidade dos modelos científicos de responderem ubiquamente a todas as questões, é que esses conhecimentos tradicionais e populares estão na ordem do dia em toda parte e são cada vez mais objeto de estudo das ciências autorizadas. E ainda que, em muitos casos, terminem sendo devolvidos à sociedade global, agora sim, como conhecimentos *verdadeiros*.

É possível mesmo constatar que, nos últimos anos, esse tipo de conhecimento *alternativo* se consolidou como um rentável negócio, através das regulamentações internacionais de propriedade intelectual. Exemplo disso é a apropriação privada de antigos saberes comunitários ou locais, transformados em versões e produtos comercializados massivamente em nível global, alcançando até mesmo preços exorbitantes, como acontece com o mercado de sementes e medicamentos. As patentes expropriam conhecimentos antes coletivos em favor de empresas, que privatizam um saber tradicional produzido e comunitariamente consumido.

A relação e a disputa entre este tipo de ciência e suas aplicações têm sido cada vez mais decisivas, normalmente afeitas ao terreno da tecnologia, em que se evidencia a separação entre a autoria ou propriedade do conhecimento e o polo consumidor, ao qual cabe apenas a faculdade de receber e de utilizar.

Ademais, pode-se refletir que, se há uma tendência à repetição de temáticas e metodologias a partir de uma postura eurocêntrica, a questão se complica ainda mais quando se inserem questões pertinentes à fragilidade democrática vigente nesses países, como a enorme desigualdade social, grande responsável pela exclusão de saberes autóctones – permanentemente alijados dos lugares autorizados de fala. A suposição do *saber único* reprime uma parte importante



da realidade, na medida em que exclui ou desqualifica todo o pensamento produzido a partir de práticas sociais e conhecimentos populares tradicionais, como os dos povos indígenas em suas mais variadas etnias. Seus efeitos são danosos no tocante à educação, porque o monoculturalismo, que privilegia a língua hegemônica, impede o pluralismo das linguagens provenientes de diferentes estratos sociais e de outras regiões emigratórias do mundo.

O distanciamento da “monocultura do saber e do rigor”, nos moldes sugeridos por Boaventura de Sousa Santos (2007a), leva a nos concentrarmos nos termos de uma epistemologia compreensiva das ciências do homem, focalizando o *agir social* – em vez de *sociedade* como categoria totalizante, privilegiada pela epistemologia sociológica –, mas não um agir exclusivamente individual, e sim *comunitário*, investido de tonalidades afetivas. É o *agir em comunidade* que torna transindividual o conhecimento prático da instituição e que pode defini-lo como um modo de pensar e de fazer independente do indivíduo. É um agir que convoca fortemente o *campo emocional* ou o *sensível* ou ainda o que se chamou no século XIX de *mundo do espírito*, decisivos para a compreensão dos relacionamentos intersubjetivos.

É esse o agir constitutivo de um *comum*. Ou se poderia também dizer constitutivo do *com*, da coexistência, da convivialidade e do vínculo. Os atos de perceber, sentir, pensar, conhecer, empenhar-se e fazer implicam o levar-se a si mesmo ao encontro (*com*) de um *comum*, que é o centro aglutinador de uma instituição ou de um grupo social. O agir *com* implica também a obrigação para com o outro, inscrita no *múnus* (origem de *communitas*).

O cenário atual é bastante propício para que se possa evocar essa proposta como uma força propulsora em direção a uma reversão definitiva do excessivo individualismo e também da desigualdade social e de produção intelectual entre hemisférios norte e sul. Afinal, como bem disse Boaventura de Sousa Santos (2007b), “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (p. 54).

As bases para uma epistemologia compreensiva estão dadas a partir do olhar que reconhece o real histórico e o território e pretende compor uma análise desprovida por completo de pré-juízos e pré-conceitos, em que a aceitação seja a tônica capaz de integrar saberes e conferir lastro acadêmico. Cabe ao pesquisador investigar-se inicialmente, para não repetir as histórias trazidas por Paulo Freire (1977) no seu *Extensão ou Comunicação?*, ao narrar os inúmeros embates entre agrônomos, a *cultura culta*, e os camponeses, a *cultura inculta*, observadas durante seu exílio no Chile.

Afinal, como argumenta o próprio Freire, ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer

em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da quotidianidade.

A leitura da palavra, igualmente fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete, agora, à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como *inferior* pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível. (Freire, 1997, pp. 20-21)

A ideia central é que teoricamente se possa construir objetos capazes de dar conta do território em que se habita, cuja construção precisa, para ter o lastro compreensivo, ser construída dialogicamente. É preciso *compreender*, não apenas ter a informação, ou entender, mas sim compreender a realidade do outro e intervir, exercitando em toda a sua amplitude a proposição de que a superação só pode ser construída conjuntamente. Freire valoriza, assim, o *campo emocional* – ou o que a sociofilosofia alemã do século XIX chamou de *mundo do Espírito* –, decisivo para a compreensão dos relacionamentos intersubjetivos. Vai, portanto, ao encontro dos requisitos que a fenomenologia institui como condições da *compreensibilidade*. Aliás, o momento atual deixou bastante evidenciada a necessidade da construção coletiva de ciência, a fim de que se possa atuar de maneira gerativa no território – no caso, uma maneira em que cada ação é potencialmente estimuladora de outras – com dignidade e respeito mútuo.

REVENDO CIDADANIA COMO FORÇA

A construção de patamares mínimos para o exercício da cidadania passa por uma educação comprometida com o território, com a leitura crítica da realidade, conhecimento histórico e incentivo à criatividade e à inventividade. A questão da cidadania concentra-se na noção básica dos direitos, sejam eles civis, políticos ou sociais, entendendo como direitos civis a liberdade individual de expressão, de fé e de propriedade. Os direitos políticos pertencem ao âmbito da participação do povo no poder político ou como eleitor, ao passo que por direitos sociais estima-se a participação ao direito básico de bem-estar econômico e segurança, além da herança social.



O comprometimento com o território, sua gente e sua cultura precisa estar inserido na perspectiva da construção quotidiana da preocupação com o coletivo, ou seja, que a relação entre direitos e deveres seja simbiótica a tal ponto que o indivíduo se perceba como parte fundamental do grupo a que pertence. Diante do momento atual, em que se acentuam práticas individualistas cada vez mais restritas a um espaço de confinamento, que tipo de ensinamento poderia ser capaz de demonstrar a urgência da ultrapassagem da mera conectividade para a conexão sensível e dialógica? Essa perspectiva sugere que a relação intrínseca entre direitos e deveres que constitui a vida grupal e que nomeamos por cidadania deve ser ensinada e, por conseguinte, pode ser aprendida. Uma espécie de pedagogia cidadã que, nos moldes freirianos, alcance a almejada conscientização, terá com certeza o passo inicial calcado na etapa da sensibilização.

Vale recordar o estudo clássico e usualmente referenciado sobre essas bases e desenvolvido por T. H. Marshall (1967) que, a partir da trajetória histórica e cultural da Inglaterra, considera terem os direitos surgido em períodos diferentes: os direitos civis, no século XVIII, os direitos políticos, no século XIX e os sociais, no XX. A ideia de cidadania como se conhece surge no contexto histórico marcado pelas transformações do poder tradicional, na mudança da sociedade medieval para a era moderna, com a adoção das medidas que substituíram o trabalho servil pelo trabalho livre.

Vale lembrar ainda que Habermas (1998) argumenta que a burguesia urbana foi a responsável pela transformação dos súditos em cidadãos. É nesse momento que a cidadania passa a ser entendida como um estatuto social, enriquecida pelos direitos e sob a égide dos contratos sociais. A ideia do contrato social é muito cara à implementação da cidadania moderna, considerando que os direitos dos homens são uma invenção artificial, advinda das relações sociais e políticas. Ou seja, os direitos dos homens e cidadãos constituem uma criação histórica, uma construção social e política, a partir de alterações estruturais e quase sempre resultado de lutas e embates sociais.

O conceito de cidadania naturalmente enseja a convivência e interdependência entre esses três direitos: civis, políticos e sociais. Entretanto, a constituição do direito possibilita uma visão parcial da estrutura social, não garantindo a presença efetiva de cidadãos. Isso porque, sendo a ideia de cidadania basicamente o enfeixamento dos direitos, em sociedades como a brasileira, com uma excessiva concentração de riquezas e imensos desníveis sociais, a inserção social passa a ser considerada a urgência, ponto de partida fundamental. Cidadania no Brasil passa a reivindicar a urgência da atuação do Estado, com o *dever* de garantir as condições de uma existência digna a todos os indivíduos.

Essa urgência de sobrevivência, de garantia de patamares mínimos de existência, nesse estágio pré-barbárie, como o existente na atualidade no país,

tem impresso uma conformação específica do entendimento conceitual de cidadania, distanciando-se muito da estrutura dos contratos sociais e dos ditames legais de toda jurisprudência dos direitos coletivos.

O historiador José Murilo de Carvalho (2004) vai em outra direção e argumenta, ao analisar a ideia e construção da cidadania no Brasil, que foi a separação funcional entre os direitos nessas terras o que acarretou a dificuldade de exercício e vivência da cidadania. José Murilo considera ter sido a nossa uma cidadania edificada sobre uma cultura paroquial, com tendências medievais. Para ele, os direitos políticos no Brasil vieram em primeiro lugar e foram gradativamente sendo separados em direitos civis, políticos e sociais.

Ele chega mesmo a nomear como “cidadania em negativo” as diversas ações e movimentos em que historicamente se detecta uma tentativa de recusa da presença do Estado, listando movimentos contra o registro civil, inclusive casamentos, em 1874, também o movimento contrário ao alistamento militar, contra o sistema de pesos e medidas, em 1871, dentre outros. Sua opinião é de que, se por um lado constata-se tentativas de recusa da ação ditatorial do Estado, em especial ligadas ao campo da cidadania civil, por outro, o mesmo Estado sempre foi procurado e utilizado no sentido de atender aos interesses privados.

Entretanto, Paulo Freire (1970) vai nos ensinar, em toda a sua obra, e especialmente, de uma maneira bem direta, em um texto que publicou em uma revista alemã, no período em que trabalhava no Departamento de Educação do Conselho Ecumênico da Igrejas, em Genebra, em 1970, que, sim, é possível ensinar-se cidadania, na medida em que se constata a existência de um analfabetismo político: “A conscientização não é baseada numa consciência *aqui* e um mundo *lá*, e com ela não é possível mais fazer essa distinção. Ao contrário, ela está baseada em uma correlação entre consciência e mundo”¹ (p. 59). Ele argumenta ainda que a conscientização implica uma reflexão crítica do mundo e foi essa reflexão íntima e profunda que o seu método buscava e consegue fazer vir à tona dentro do processo pedagógico.

Ainda que estejamos idealmente presos à proposta grega de cidadania e aos arremedos de cidadania com os quais convivemos no cotidiano, é preciso avançar em perspectivas de que, para além do mero cumprimento de deveres, a cidadania possa ir em direção ao acesso à *boa vida*, ou seja àquela em que a totalidade dos homens esteja em condições de deliberar sobre o mérito da excelência moral, desfrute da participação política, compartilhe os bens comuns e decida sobre seus usos. Essa perspectiva da *boa vida* enseja categorias que, muito frequentemente, as concepções éticas colocam acima da vida comum: a contemplação teórica e a participação, enquanto cidadãos, na vida política. Este é considerado um estágio posterior ao do suprimento das necessidades mínimas de sobrevivência. Essa é a

¹ No original: “La conscientisation n'est pas basée sur une conscience *ici* et un monde *là* et elle n'essaie pas non plus de faire une telle distinction. Au contraire, elle est basée sur la corrélation de la conscience et du monde”.
Tradução da autora.



estrutura apregoadada pelos comunitaristas Michael Walzer (1998) e Charles Taylor (1993) que, após investigarem o lugar e papel do Estado de direito nas sociedades, consideram que este deva ser responsável também pela promoção da *boa vida*.

A Pólis grega, onde repousa a origem da ideia de cidadania, já não existe mais. Há autores que supõem a existência atual de uma pólis, mas com conformações midiáticas, de modo tal que podemos nos caracterizar mesmo como cidadãos da *mediapolis*, como sugere Roger Silverstone (2007). Ainda assim, estaremos falando da perspectiva de que o exercício da cidadania interessa aos habitantes da cidade na medida em que regula a possibilidade harmônica da convivialidade.

Nesta nova etapa, marcada pelo atravessamento da ordem da presença-ausente, desprovida do corpo físico, mas com contratos e contatos digitalizados, como se configura na atualidade – em que somos urbanos estejamos onde estivermos, graças à ubiquidade propiciada pela virtualidade – estão sendo gestadas novas formas e atuação cidadãs. Esses novos formatos podem vir a exigir também preparação para o exercício da uma comunalidade capaz de nos aproximar enquanto sujeitos, à medida que o cuidado se volte e se faça em direção ao comum e não mais ao indivíduo. Mas, além disso, sujeitos também conectados com uma súpula básica dos deveres de civilidade necessários para a conexão dialógica. A obra freiriana constitui, neste cenário, o caminho a ser trilhado, o cada vez mais arriscado desafio de maior distanciamento da barbárie que tem nos rondado de perto nos últimos anos, em especial por normalizar a imensa desigualdade vigente.

A perspectiva que este texto pretendeu trazer é a da urgência da construção de uma perspectiva cidadã que configure o exercício do dever coletivo comunitário, no qual o respeito ao território, à sua história e à sua diversidade cultural seja marcado por um percurso inicial com a valorização do sensível para a compreensão e a conscientização crítica. Em outras palavras, são urgentes as estratégias de sensibilização para um radical pertencimento comunitário na sociedade nacional.

Esta pólis, que não está mais estruturada a partir de muros e regras como na polis grega, deve sofrer novas definições e possuir códigos que a estruturam com uma nova urbanidade. As mobilizações e as novas formas de atuação no social evocam de maneira cada vez mais definitiva a participação cidadã. Essas novas formas de atuação e ação no social já vinham se desenhando desde o início do novo milênio por meio de demonstrações no mundo inteiro em meados da primeira década, erigindo sistemas políticos que acarretaram um significativo retrocesso nos direitos humanos especialmente.

Entretanto, a partir da segunda década no novo milênio, balizados pelos avanços tecnológicos, surgem prognósticos sobre encruzilhadas em que a consciência da vida coletiva e a necessidade de soluções orgânicas e integrativas parecem apontar para um cenário em que a dignidade e o respeito estejam inscritos na educação

comunitária para a superação. Mais uma vez, trazemos Paulo Freire (1997) no intuito de sintetizar a argumentação final:

Não se recebe democracia de presente. Luta-se pela democracia. Não se rompem as amarras que nos proibem de ser com uma paciência bem-comportada, mas com Povo mobilizando-se, organizando-se, conscientemente crítico. Com as maiorias populares não apenas sentindo que vêm sendo exploradas desde que se inventou o Brasil mas também juntando ao sentir o saber que estão sendo exploradas, o saber que lhes dá a “raison d'être” do fenômeno que alcançam preponderantemente ao nível da sensibilidade dele. Ao falar em sensibilidade do fenômeno e em apreensão crítica do fenômeno não estou, de modo nenhum, sugerindo nenhuma ruptura entre sensibilidade, emoções e atividade cognoscitiva. Já disse que conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica. Deixemos claro que povo mobilizando-se, povo organizando-se, povo conhecendo em termos críticos, povo aprofundando e solidificando a democracia contra qualquer aventura autoritária é povo igualmente forjando a necessária disciplina sem a qual a democracia não funciona. No Brasil, quase sempre, oscilamos entre a ausência da disciplina pela negação da liberdade ou a ausência de disciplina pela ausência da autoridade. (p. 78) ■

REFERÊNCIAS

- Carvalho, J. M. (2004). *Os bestializados da República*. Companhia das Letras.
- Freire, P. (1970). Le processus d'alphabetisation politique. *IDOC*, (40), 47-60.
<https://bit.ly/3yrwAzo>
- Freire, P. (1977). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusion de l'altro: Studi de teoria política*. Feltrinelli.
- Ianni, O. (1988). *A sociologia e o mundo moderno*. Educ.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Zahar.
- Merleau-Ponty, M. (2020). *Fenomenologia da percepção*. Martins Fontes.
- Silverstone, R. (2007). *Media and morality: On the rise of the mediapolis*. Polity.
- Sousa Santos, B. (2007a). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Boitempo.
- Sousa Santos, B. (2007b). *Um discurso sobre as ciências*. Afrontamento.
- Taylor, C. (1993). *Radici dell'io: La costruzione dell'identità moderna*. Feltrinelli.
- Walzer, M. (1998). *Sulla tolleranza*. Laterza.

Artigo recebido em 20 de maio e aprovado em 10 de junho de 2021.



**COMUNICAR
E EDUCAR**





Conhecer É Agir: Entre a Epistemologia Genética e o Legado de Paulo Freire^a

Knowing Is Acting: Between Genetic Epistemology and Paulo Freire's Legacy

JORGE A. GONZÁLEZ^b

Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Cidade do México - D.F., México

RESUMO

O que significa se tornar *sujeitos do conhecimento*? Atores sociais que enfrentam seus problemas por meio da construção de conhecimentos realmente se empoderaram? A teoria e os achados da Epistemologia Genética fornecem uma poderosa ferramenta teórica e metodológica para compreender experiências de *conscientização* como processos de empoderamento, e permitem ler o método freiriano de alfabetização à luz de uma teoria dos processos de construção do conhecimento. Ao estudar e praticar a Comunicação para o Desenvolvimento, afirmo que Informação, Comunicação e Conhecimento constituem um processo tríplice e indissociável, que inclui transformações biológicas, comportamentais e sociais, especialmente as que foram criadas coletivamente.

Palavras-chave: Epistemologia genética, pedagogia do oprimido, conhecimento

ABSTRACT

What does it mean to become *subjects of knowledge*? Do the social actors who confront problems through knowledge construction really become empowered? The theory and findings of Genetic Epistemology provide a powerful theoretical and methodological tool for understanding experiences of *conscientization* as processes of empowering, allowing to read the Freirean method for literacy under the light of a theory of the processes of knowledge construction. In studying and practicing Communication for Development, I claim that Information, Communication and Knowledge constitute a crucial threefold, non-separable process that includes biological, behavioural, and social transformations, especially those that have been collectively created.

Keywords: Genetic epistemology, pedagogy of the oppressed, knowledge

^a Uma versão anterior deste trabalho apareceu em COMMONS, 9(2), 79-103, julho-dezembro de 2020. <http://doi.org/10.25267/Commons.2020.v9.i2.0>

^b Pesquisador em tempo integral do Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades da Universidad Nacional Autónoma de México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7844-9260>. E-mail: tzolkin4@unam.mx



INTRODUÇÃO

ESTE TEXTO BUSCA estabelecer um diálogo conceitual possível e necessário entre o trabalho de Paulo Freire e alguns dos fundamentos da Epistemologia Genética (EG), que Jean Piaget e seus colaboradores criaram para estudar cientificamente os processos de construção do conhecimento na espécie humana. As perspectivas são complementares e se potencializam dentro do polêmico espaço da *comunicação para a mudança social* (Badenes, 2020; Downing, 2021; Gumucio & Tufte, 2008; Tufte, 2017). Para diminuir o efeito da reduzida visibilidade e da instrumentalização que prevalecem nas ciências e, em particular, entre os estudiosos da comunicação, dedicarei um pouco mais de espaço para expor o trabalho de Piaget e García.

Ao final do artigo, apresentarei brevemente uma área de exploração na pesquisa e desenvolvimento da cibercultur@ – KC@ – (González, 2019). Nela, convergem a EG, centrada no estudo dos mecanismos construtivos do conhecimento, considerado como ação sobre o mundo (García, 2000; Piaget & García, 1982), e a pesquisa/ação, voltada para a melhoria das condições de vida das pessoas, por meio da intervenção coletiva na rede de relações entre a informação, a comunicação e o conhecimento, para conhecer/agir sobre problemas urgentes.

TRENS PARALELOS: DUAS PERSPECTIVAS, DOIS AUTORES, DOIS PROPÓSITOS

Freire e Piaget são dois dos autores mais utilizados e citados nas áreas da pedagogia, da educação, da psicologia, do ensino e até dos movimentos sociais (Caldart, 2004). Em minha própria formação em comunicação, desde o início dos cursos, líamos ambos os autores (González, 2018, p. 282). A leitura de Freire (1973) me comoveu emocionalmente; a de Piaget (1973), embora tenha achado fascinante, não consegui entender, o que só ocorreu muitos anos depois, graças ao trabalho conjunto com Rolando García.

A compreensão sempre depende da estrutura de quem entende, não apenas do conteúdo a entender.

Freire: Alfabetização pela liberdade

Freire deixa bem claro que sua pedagogia do oprimido não é apenas um método de aprendizagem instrumental das letras, mas uma forma de práxis social cujo propósito imediato é permitir a capacidade de ler e escrever *além* de letras e textos, ou seja, uma prática de *ler e escrever* (ação transformadora) a respeito do mundo social (Freire, 1973, 1993).

O objetivo não é apenas *alfabetizar*, mas *conscientizar* sobre as condições de vida das pessoas por meio da reflexão, do diálogo e da ação. É uma forma de intervenção dialógica, consciente e deliberada, dentro da organização desigual da sociedade. Essa desigualdade se *corporifica* em milhões de pessoas oprimidas que permanecem imersas em uma atmosfera de ignorância, autodesprezo fatalista e incapacidade de se organizar coletivamente para mudar as relações que fazem que o mundo dos analfabetos, dos despossuídos, dos cultural e economicamente empobrecidos seja vivido e concebido dessa forma e não de outra. Freire busca a transformação dessa situação e da miserável condição de milhões, que é vivida e perdura em cada comunidade, em cada *favela*, em cada agroindústria, em cada fábrica, nas ruas sob as pontes e nos campos agrícolas criados no decorrer da história.

É a pobreza que está por trás da inacessibilidade à leitura e à escrita – e não o contrário, como muitas vezes se pensa (Dale & Hyslop-Margison, 2010) – ou seja, eles não *são* pobres porque são analfabetos, mas o contrário. O método de Freire desenvolve a apropriação desse poderoso *artefato cultural* (Vygotski & Luria, 2007), que permitiria aos alunos/educadores modificar sua reflexão e ação, não apenas como indivíduos, mas também como coletivos.

Uma característica importante do horizonte utópico da proposta de Freire é o fato de que, libertando-se como *oprimidos*, também se liberta o *opressor*:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (Freire, 1968/2005, p. 41)

Não é com uma relação de ódio e destruição que se confronta e rompe a opressão. É com a construção *da importância do outro, do próximo como eu mesmo* que se reelabora virtualmente uma visão crítica do nefasto mundo de exploração, de violência, de abuso e de injustiça, que não têm nada de naturais.

Essas condições foram criadas na história e, portanto, são mutáveis.

A proposta pedagógica e política de Freire é baseada na ética (Dussel, 1998), nos valores humanos (Paoli, 2014), na escuta e na transformação daqueles que se engajam nessa luta, concebida e desejada como uma práxis totalmente libertadora.

De forma prática, com o tempo, a pedagogia do *oprimido* também é transmutada em uma pedagogia da *esperança*, ou seja, no prenúncio de *outro* mundo e



outras relações possíveis, como princípio que norteia as ações cotidianas, apesar de as relações sociais injustas continuarem a drenar a energia social para aquela zona sombria, densa, pesada e profundamente injusta que é a exploração econômica, bem como as várias formas de dominação política e subalternidade cultural.

Ser *pobre* é ser um sujeito social desenergizado socialmente, não pela *natureza*, mas pela *natureza* das relações sociais e por uma história que escapa de sua consciência. Essas relações de exploração, de violência, de desapropriação e extração de energia social, que subjugam e degradam aqueles a quem Freire chama de *oprimidos*, também degradam e desumanizam, claro, o explorador, e são instiladas, aprendidas (e podem ser combatidas) na forma de valores desde o nascimento (Paoli, 2014, p. 12). Também é bastante compreensível a relação muito próxima entre a pedagogia de Freire e a Teologia da Libertação: “o cuidado só surge quando a existência de alguém é importante para mim” (Boff, 2014, p. 103). Ou como nos dizia uma líder [comunitária] do Nordeste do Brasil: “se os outros estão bem, eu estou melhor” (Krohling-Peruzzo & González, 2018, pp. 205-235). O amor ao próximo, compreendido dessa forma, liberta. Essa é a proposta e a justificativa do trabalho de Freire.

Por essas e outras razões, além de estabelecer um método de alfabetização de adultos, o trabalho de Freire constitui uma *filosofia moral*, uma reformulação no código amoroso e, precisamente por isso, relações plenamente políticas com a vida, com os outros e com o mundo. Daí a importância de compreendê-lo também como uma *pedagogia da autonomia* (Freire, 1996/2010), que exige a formação de um determinado tipo de professor que deve se preparar para desenvolver esse processo em todas as atividades e exercício de sua profissão.

Freire conduziu muitas experiências concretas de alfabetização na América Latina e em outras partes do mundo. Seu legado continua presente não apenas como um método prático de aprender a ler e escrever, mas como um guia na organização social.

Vamos, agora, rever com mais detalhes algumas características da Epistemologia Genética.

Piaget: Conhecer o processo de conhecer

Desde meados do século passado, Piaget, biólogo por formação, psicólogo “por necessidade” e epistemólogo por vocação, com uma equipe multidisciplinar que se reúne no Centre International d’Épistémologie Génétique, na Université de Genève, inicia a base conceitual e a verificação empírica de uma nova ciência: a *Epistemologia Genética*. O adjetivo *genética* é inserido por Piaget para diferenciá-la da epistemologia desenvolvida como um ramo da

filosofia especulativa, que explorou desde tempos antigos as questões sobre *o que é e de onde vem* o conhecimento.

A piagetiana, ao contrário da epistemologia filosófica, toma a tarefa de verificar, a partir de evidências empíricas, suas conceitualizações sobre o processo de conhecimento. Piaget rejeita as indagações sobre a origem ou essência desse conhecimento e constrói, ao longo de várias décadas, uma disciplina para estudar outras questões cientificamente mais produtivas: como se vai de uma estrutura de conhecimento menos diferenciadora para outra mais diferenciadora?

Sua epistemologia é *genética* – não devido à sua relação com genes. O adjetivo é usado por Piaget para enfatizar que o que interessa saber em detalhes é o que uma estrutura de conhecimento/ação anterior deixa como *herança* a outra, no tempo, e como essa transformação se realiza.

Piaget concentrou-se no desenvolvimento e na base conceitual de uma disciplina experimental que tinha seu próprio domínio, objeto e método, ao mesmo tempo que elaborava uma teoria logicamente coerente e empiricamente verificável dos processos de conhecimento.

O projeto de alfabetização que Freire criou e desenvolveu inicialmente no Nordeste brasileiro teve, desde o início, um horizonte de ação transformadora das condições de vida desumanas da população mais pobre, dos *oprimidos*. Freire parte de um claro compromisso político e prático, um horizonte de crítica e possível transformação das condições de miséria que geraram a desumanização e o analfabetismo de milhões.

Aparentemente, não tem nada a ver com Piaget, nascido e educado na sociedade suíça de língua francesa, que se propôs a preencher uma lacuna no horizonte científico, criando uma teoria científica dos processos de conhecimento. Piaget não era conhecido por afiliações ou preocupações *políticas* que impulsionassem seu trabalho. Mas, de maneira controversa, para alcançar seu objetivo, tinha que se opor a duas fortes tradições filosóficas que haviam tratado, muito antes dele, das questões do conhecimento: o inatismo e o empirismo (García, 2000, pp. 45-47).

Em relação à primeira, Piaget é contra defender que o conhecimento *surge* ou *aparece* inatamente nas pessoas; ou seja, essa tradição considera que o conhecimento já está inserido em nossa natureza, independentemente da experiência do real.

A EG, por outro lado, mostra que todo o conhecimento é *o produto de uma ação construtiva* e, portanto, implica um sujeito *ativo*. Nossa espécie só pode *conhecer* quando *age* sobre as coisas e situações do mundo. Sem ação sobre o mundo real, que existe fora de nós, não há conhecimento possível. Não há nada inato nas interações que geram conhecimento.



A segunda e mais robusta adversária, que é representada por todas as formas de empirismo, especialmente o empirismo lógico ou o neopositivismo do Círculo de Viena –, é criticada porque supõe que a *realidade* é conhecida *através dos sentidos*.

Piaget refuta todos os tipos de empirismo porque mostra *empiricamente* que as características e propriedades dos objetos que podemos perceber (com os sentidos) *dependem* dos esquemas de relações estabelecidos pelo sujeito em seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, mostra que fazer estudos *empíricos* não significa ser *empirista*. O fundamental é entender e explicar os processos estruturantes desses esquemas de relações.

A ciência de Piaget é *contraintuitiva*: não se aceita facilmente o fato de que só possamos *ver* empiricamente o que nossos esquemas delimitam.

Em outras palavras, as propriedades que registramos com os sentidos *dependem* das relações e não o contrário. A famosa frase de Bachelard (1981) faz todo o sentido: “o vetor do conhecimento vai do pensamento ao real e não ao contrário” (p. 11).

Essas posições filosóficas (inatismos e empirismos) sobre o conhecimento e a ciência, que têm sido as mais influentes na história do pensamento ocidental, são questionadas e rejeitadas por Piaget. A primeira por dispensar a experiência e a segunda por superdimensioná-la. Nosso autor mostra empiricamente que as explicações e fundamentos que o *empirismo lógico* havia elaborado sobre o conhecimento tornaram-se (e ainda são) muito influentes e logicamente impecáveis, mas com a particularidade de serem cientificamente *falsas*.

O conhecimento é *construído*, não *entra* de fora a partir de experiências sensoriais seguidas de generalizações empíricas, mas por meio de sucessivas reformulações causadas por crises permanentes dos esquemas de ação diante de condições às quais não estão adaptados e, por isso mesmo, requerem um sujeito ativo que *constrói* seu conhecimento em interação com seus objetos, por meio de uma gama de processos de assimilação e acomodação que, desde a adolescência, levam ao desenvolvimento da capacidade de abstração reflexiva. Com isso, torna-se possível a antecipação, as deduções e o desenho do planejamento lógico. Essa disciplina nos explica cientificamente como se *constrói*, literalmente, a possibilidade de “não apenas buscar o que é bom, mas (que) também se pode buscar o bem, não só o sucesso, mas a compreensão ou a verdade” (Becker, 2017, p. 17). Essa capacidade de desenvolvimento dos seres humanos constitui um salto qualitativo na concepção de mundos possíveis, na reelaboração narrativa da própria memória e na definição crítica do presente, como veremos na parte final. A EG, ao explicar os processos que reorganizam a ação do conhecimento, torna-se inteligível, oferece um apoio rigoroso e desmistificador ao processo que Freire chama de *conscientização*. Essa conclusão está por trás do adjetivo *construtivista*, que também é frequentemente aplicado à epistemologia piagetiana.

Da mesma forma, o EG mostra de maneira impecável que essa interação não pode ser entendida sem uma *concepção dialética* de todo o processo construtivo, uma vez que é sempre gerada através de sucessivos equilíbrios e reequilíbrios de esquemas de conhecimento em crise.

O conceito de *estrutura* na EG não é um substantivo, mas deve ser tomado como um *verbo*. Não há estrutura sem história, assim como não há história sem estrutura, responderia Piaget àqueles que o criticaram como *estruturalista*.

Só podemos *conhecer* mediante nossa interação com os objetos, nos tornamos totalmente humanos, ou seja, seres sociais, quando, no decorrer do tempo, desenvolvemos essa capacidade superior de *abstração reflexiva* em nossas próprias coordenações, que não pertencem ao *objeto*, não vêm de *fora*, nem podem ser observadas diretamente.

Trata-se de uma concepção científica revolucionária e sem precedentes na compreensão científica dos processos de conhecimento que pode ter repercussões importantes e bem fundamentadas nos modos de ensino/aprendizagem e na prática das ciências. Da mesma forma, também pode servir como um suporte teórico e prático nos processos de alfabetização, às vezes perdidos ao lidar com as deficiências dos sujeitos alfabetizáveis, podendo “ajudar o adulto a entender a forma de funcionamento da escrita a partir do que já construiu, a partir de seu conhecimento efetivo e não de sua ignorância” (Ferreiro, 2007, p. 206).

O programa de trabalho de Piaget dedicou décadas ao estudo das *fases iniciais* da construção do conhecimento. Isso envolveu o desenho de protocolos detalhados para pesquisa com crianças, desde recém-nascidos – com seus próprios filhos – até adolescentes capazes de gerar abstrações complexas, pois essas foram construídas por meio de suas ações de conhecimento a partir de muitos desequilíbrios e reequilíbrios. Quando as crianças, mais ou menos a partir dos 13 ou 14 anos, constroem esse tipo de abstrações, seu sistema cognitivo é desenvolvido, pronto e habilitado para a vida social adulta. Da mesma forma, as diversas inferências e teorizações que Piaget realizou sobre os processos de conhecimento o levaram à invenção da psicologia *genética*, projetada para estudar a psicogênese dos conceitos e fazer verificações empíricas das conceitualizações de sua epistemologia.

O trabalho científico de Piaget, tanto pelo uso do método histórico-crítico quanto por sua concepção dinâmica dos processos de construção do conhecimento, coloca-o, assim como a obra de Freire, dentro da tradição da dialética de Hegel, Marx e Lênin.

Piaget, como o próprio Karl Marx, também não era um *marxista*, mas sua concepção e uso da dialética está no centro da parte mais criativa e importante de



toda sua teoria (García, 2008, p. 202). No entanto, essa epistemologia científica (construtivista/dialética/genética), que foi, desde o início, o objetivo de todo o seu trabalho, parece ter sido enclausurada por um mecanismo seletivo que o rotulou como *psicólogo infantil, pedagogo, educador ativo*, uma simplificação que faz que as contribuições fundamentais de sua teoria, muitas vezes mutiladas na identificação e superação das *etapas de desenvolvimento*, sejam ignoradas.

Becker (2017) nos oferece algumas razões para isso:

Nosso sistema escolar é organizado por faixas etárias. Isso facilita a gestão da escola. Acontece que esse princípio administrativo, o agrupamento de alunos por idade, foi transformado em princípio pedagógico. . . . A teoria de Piaget, quando ingressou na escola, foi interpretada como uma teoria das fases (*stage*), em vez de ser vista como estados (*stade*) ou estágios, uma metáfora preferida por muitos. Com isso, todo o processo de equilíbrio ou abstração reflexiva foi reduzido a um processo de maturação. Em uma palavra, anulou sua novidade. Aquilo que deveria ser entendido como um período de desenvolvimento, determinado por toda uma estrutura ativamente construída pelo sujeito, que perdura por um certo tempo – um estado, portanto –, foi interpretado como resultado de um processo de maturação, ou seja, predeterminado no genoma. (pp. 22-23)

A visibilidade e o estudo de Piaget como criador de uma disciplina científica que estuda os processos de construção do conhecimento foram completamente diluídos sob sua visibilidade como psicólogo. É claro que alguns dos campos que podem ser influenciados por essa nova teoria do conhecimento como ação são a educação e pedagogia, a psicologia do desenvolvimento infantil e outros ramos de aplicação que foram gradualmente derivados dos trabalhos de Genebra¹. Em sua consolidação institucional, a reflexão teórica sobre os experimentos e a ativação processual desse objetivo ao longo dos anos, Piaget atraiu uma longa lista de colegas proeminentes: Ilya Prigogine (químico), Benoit Mandelbrot (matemático), Lucien Goldman (sociólogo), Bärber Inhelder (psicólogo), Pierre Greco (linguista), Léo Apostel (filósofo) e Rolando García (físico atmosférico e empiricista lógico), assim como outros que colaboraram com ele no desenvolvimento de sua epistemologia.

¹ Um deles, por exemplo, é o *Inteligência Artificial* desenvolvida pelo matemático Seymour Papert quando, após dez anos de colaboração com Piaget, foi recrutado pelo MIT nos Estados Unidos, onde criou a linguagem de programação *Logo* e promoveu o *construcionismo* em continuidade à sua prática em Genebra.

O BINÔMIO VIRTUOSO PIAGET-GARCIA

Como acontece em um bom número de casos na história da ciência, o encontro de Piaget com Rolando García é tão fortuito quanto afortunado para ambos (González, 2018).

As relações entre o influente Círculo de Viena e o grupo de Genebra, como resultado do próprio desenvolvimento da EG, construída contra as suposições do Empirismo Lógico, não eram as melhores. Para esta nova ciência, todo o empirismo cria um formidável obstáculo epistemológico.

Quando falamos de *empirismo*, essa perspectiva que basicamente sustenta que o conhecimento *depende* do que nossos sentidos informam, estamos apontando não apenas um posicionamento filosófico que Piaget demonstrou como *empiricamente* falso, mas destacamos a existência atual de toda uma estrutura social de relações de poder (pela força dos sistemas de avaliação, contratação e permanência em instituições especializadas, em faculdades e escolas) e de valorização aceitas ou impostas, que definem na prática o que é e não é a *ciência*, o *científico* e suas práticas especializadas.

Como se não houvesse disciplina científica sobre os processos de conhecimento, autores empiristas em todas as suas formas e manifestações continuam a ser usados nos cursos de formação dos cientistas e na maioria dos não cientistas no mundo *ocidental*. Quero dizer que, como corrente filosófica sobre o conhecimento, continua a orientar as avaliações, a estrutura e os conteúdos da produção de textos, as revistas, as editoras, as associações, os programas das disciplinas, as práticas jornalísticas e pedagógicas sobre o significado e o ensino básico do discurso científico, a história dos cientistas e suas descobertas e, claro, a sacralização de um único e verdadeiro Método Científico (tirado de uma etapa da história da física) que se converteu em um cânone. Qualquer disciplina que não seja regida por este método é considerada como mera especulação, crença e subjetividade e, no máximo, como mais uma forma de *pseudociência* (Bunge, 1983, p. 54).

A Epistemologia Genética nos mostra que não existe um único e infalível *método científico*, mas diferentes formas de cientificidade (González & Krohling-Peruzzo, 2019, p. 71) e que a ciência é mais *uma forma* de conhecimento, mas não é nem a única, nem, por vezes, a mais útil. Também nos mostra que, na metodologia de pesquisa, em vez de se dedicar a perseguir e testar hipóteses, devemos estar preparados para *esperar o inesperado*.

Várias pré-noções e vícios sobre ciência e conhecimento científico continuam a ser ensinados, são incorporados e defendidos de forma rígida e acrítica por professores e alunos de todas as disciplinas, *como se não houvesse* há anos uma sólida teoria científica dos processos de conhecimento. Podemos ilustrar essa situação paradoxal de ignorância seletiva com três exemplos.

Na *filosofia*, continua-se ensinando a lógica silogística como se não tivesse existido Bertrand Russel e sua metalinguagem formal, que nos faz ver que toda a lógica aristotélica opera com uma única relação (incluído/não incluído), claramente insuficiente diante da ciência moderna.



Na *química*, continua-se entendendo por que as coisas se queimam com fogo por meio da teoria do *flogisto* de Stahl, como se Lavoisier e sua construção do oxigênio como oxidante não tivessem existido.

Na *comunicação*, continua-se a ensinar a teoria hipodérmica, como se Katz e Lazarsfeld e a da influência pessoal e comunicação em duas etapas não tivesse existido; por fim, na *economia*, como se não houvesse Marx e sua teoria da mais valia como uma teoria da falsidade do lucro da economia clássica.

Uma vez que o cânone empirista é imposto e aceito, o *quantitativismo* também é sacralizado (se o estudo não tem quantidades expressas em *matemática*, pode ser qualquer coisa, mas não é *científico*). O movimento oposto, que é igualmente empirista, mas de grau diverso, encerra a disputa em favor do que chamei em outros textos de *achismo* (eu *acho* que isso se comporta assim e não preciso de números para compreender) porque – argumentam – a ação humana é como a história, irrepitível e impossível de ser *explicada* ou quantificada, apenas *interpretada*, entendida. A EG nos ensina que compreensão e explicação são dois momentos complementares, e não polos opostos, em toda pesquisa.

Ainda assim, muitas instituições universitárias estão divididas internamente entre as ciências e as humanidades, entre as ciências naturais e sociais, entre explicar e compreender, entre a verdade científica e as opiniões sobre a realidade.

Acreditamos que é um erro separar a formação filosófica e a formação em qualquer uma das disciplinas científicas. Ao processo de especialização dos domínios de cada uma delas, do lado dos *quantis* ou dos *qualis*, acrescentam-se diferentes fobias e vinculações, sistemas de classificação, identificação e desqualificação que, na forma de preconceitos, acompanham e caracterizam a controversa convivência por necessidade das diferentes disciplinas.

O resultado é que, diante de problemas críticos que não podem ser cobertos por apenas uma disciplina ou por um conjunto delas, parece impossível que elas possam se entender. Cada uma faz sua parte, mas não se cultiva a capacidade de organização diante de problemas sérios que só o conhecimento interdisciplinar pode enfrentar. O recente e doloroso exemplo da pandemia da covid-19 no mundo pegou de surpresa as verdades isoladas de cada disciplina. A forte relevância do *conhecimento transversal*, que não se esgota nas disciplinas, é fundamentada na EG pela teoria de sistemas complexos de Rolando García (2006). Piaget o convida para seu seminário semanal e para seus experimentos clínicos, operando uma demolição inclemente do empirismo lógico de Rolando García (formado com Rudolf Carnap e Hans Reichenbach), diante dos experimentos psicogénéticos que García não consegue explicar a partir de uma posição empirista. García *converte-se* assim, estudando em profundidade a EG, em um construtivista *tão crítico* que, logo depois, aponta para Piaget algumas das áreas *não*

construtivistas de seu edifício teórico. Desde esse momento, até sua morte, em 1980, Piaget trabalharia muito próximo de García.

Com destaque, escrevem juntos *Psicogênese e História da Ciência*, em que argumentam que os mecanismos construtivos do conhecimento têm uma continuidade funcional ao longo do tempo e são os mesmos que operam tanto no desenvolvimento psicogenético das crianças quanto na história da criação dos conceitos de cada ciência. No mesmo trabalho, García introduz o conceito de *marco epistêmico* (Piaget & García, 1982, p. 228), com o qual mostra que os problemas e questões que condicionam o desenvolvimento da ciência surgem de uma tomada de posição ideológica, na melhor das hipóteses política, diante dos problemas. Não faltam valores na ciência. Um marco epistêmico *condiciona* o tipo de perguntas que podem ser feitas em um determinado tempo, mas não *determina* o conteúdo da ciência.

Isso abre, assim, outra maneira de entender a *objetividade* imaculada e pura que a ciência empirista prega. Esse conceito ajuda a entender o motor das chamadas revoluções científicas, que não dependem de um aparato ou dispositivo tecnológico (o telescópio, o microscópio eletrônico etc.), mas do *tipo de perguntas* que guiam a pesquisa. Ao contrário do que se pode pensar, a cientificidade de uma investigação não depende das técnicas ou dos métodos, mas das questões com as quais investigamos (González & Krohling-Peruzzo, 2019, p. 529).

A obra de Rolando García (2000), *O Conhecimento em Construção. Das Formulações de Jean Piaget à Teoria dos Sistemas Complexos*, consolida o amadurecimento da Epistemologia Genética, além de outras de suas contribuições, elevando a compreensão do conhecimento como um sistema complexo.

Em suma, García chegou a Genebra e conheceu Piaget sendo já um físico reconhecido da atmosfera, um empirista lógico de primeira qualidade, um gestor universitário que sempre procurou promover a ciência comprometida com as condições de sua Argentina natal e da América Latina. Ele retorna da Europa como um epistemólogo agudo e crítico, que colabora e capacita Piaget para a consolidação dessa nova disciplina. Rolando García passou os últimos anos de sua vida produtiva trabalhando no México, e lá publicou sua teoria de sistemas complexos como uma concretização de uma teoria geral dos processos de conhecimento (García, 2006).

FREIRE COM PIAGET, PIAGET COM FREIRE?

Os nomes e o brilho de Piaget e Freire dentro do mundo acadêmico são enormes. Centenas de versões podem ser encontradas, algumas mais bem fundamentadas do que outras, sobre suas contribuições para os processos de conhecimento (Piaget) e para os processos de alfabetização que levam à



conscientização dos oprimidos sobre sua própria condição, seu passado e seu futuro possível (Freire). Além disso, como tudo na ciência, suas ideias e obras sofrem leituras rígidas, descontextualizadas e reducionistas.

Os avanços da Epistemologia Genética são amplamente compatíveis com as formulações conceituais e a prática que Freire desenvolve em seu trabalho como praticante e, ao mesmo tempo, formulador conceitual dos processos de alfabetização. Inclusive, me parece que eles ajudam a entender melhor e de forma mais crítica muitas das decisões e estratégias que Freire desenvolve em sua prática pedagógica, e algumas outras que não chegaram a avançar e que ainda estão sendo desenvolvidas em vários países do mundo. Paulo Freire tem sido conhecido principalmente como um pedagogo ativista lutando por justiça e democracia. Cicília Krohling-Peruzzo, junto a outros autores, o situa nas origens do desenvolvimento da técnica de pesquisa/ação (González & Krohling-Peruzzo, 2019, p. 475). Jean Piaget era um cientista em tempo integral, conhecido como pedagogo e psicólogo infantil, que constrói uma teoria revolucionária muito poderosa, mas despercebida ou mal interpretada sobre os processos de construção do conhecimento. Acreditamos que ambas as perspectivas podem dialogar de forma útil. Freire conhecia o trabalho das primeiras formulações de Piaget, mas nunca se dedicou a trabalhar em profundidade nessa vertente nem a desenvolver uma perspectiva científica própria. Não era o seu campo. As condições sócio-históricas em que viveu marcaram os limites do possível e do provável em seu trabalho. O mesmo acontece com Piaget. Ele provavelmente sabia algo do trabalho de Freire, mas sua paixão por criar uma teoria robusta, que acabaria com mistificações empiristas e inatistas sobre o conhecimento, não permitia que tivesse muito tempo para outras coisas. Para nós, o trabalho seminal de Paulo Freire é totalmente apoiado por uma teoria científica do conhecimento como ação que sustenta os princípios básicos de sucesso da operação de sua pedagogia. Ambas as perspectivas são encontradas na investigação e desenvolvimento de cibercultur@.

CIBERCULTUR@ NO CAMINHO DE ALGUMAS VEREDAS QUE SE BIFURCAM

Os mecanismos construtivos para conhecer/agir sobre o mundo nunca param seu movimento dialético. Em outras palavras, nossa espécie nunca deixa de conhecer.

A disciplina de Piaget e García não chega a estudar o desenvolvimento cognitivo de adultos comuns que já constroem abstrações reflexivas e inferências complexas para agir em seu mundo. Eles dificilmente o consideram porque não precisam, nem se tornarão profissionais na criação de conhecimento sobre

um domínio. Em condições normais, a grande maioria da população adulta não está interessada ou envolvida com a ciência.

Nem a ciência está muito interessada nelas ou neles. Muito menos os analfabetos. Isso me parece uma clara lacuna no desenvolvimento da teoria. Piaget se concentrou especialmente nas crianças, pois, nessa idade, a força da criação, estruturação e desestruturação do conhecimento é enorme e nos permite estudar esses mecanismos comuns a todas e todos, de forma mais clara. No mundo social adulto, uma vez que são criadas estruturas cognitivas e gerenciais mais complexas, o potencial criativo parece declinar. Aparentemente, há menos *construção* de conhecimento do que *desenvolvimento* dele, e Piaget não teve a possibilidade de dedicar tempo e recursos a esse veio. Conhecer é aprender a *diferenciar* aquilo que nossa estrutura não era capaz de diferenciar anteriormente e, ao mesmo tempo, é aprender a *integrar* essas novas diferenças construídas dentro de estruturas mais complexas que *nos permitem agir* de forma diferente em nossa realidade. Se não conseguirmos *diferenciar e integrar* melhor, não poderemos *agir* de forma mais inteligente para mudar as condições que não queremos.

No México e na América Latina (e em todas as sociedades que foram *globalizadas* a partir de fora e pela força, os chamados *periféricos*, ou, mais recentemente, o *sul global*), há milhões de homens e mulheres historicamente empobrecidos e miserabilizados, não apenas na produção econômica, mas também em suas ecologias simbólicas. Ao longo dos séculos, desenvolveram uma *autopercepção heterodeterminada* (González, 2019, p. 99), definida de fora por outros, que Freire chama de *opressores*. A rede de relações simbólicas em que esse tipo de percepção é tecida é um dos nós interligados da relação hegemonia-subalternidade. Esses adultos, apesar de terem todo o potencial reflexivo já construído bio-psi-co-socialmente para atuar no mundo, ainda não conseguem *diferenciar e integrar* os componentes, as relações e as transformações de seu *ser social* em devir, em movimento, em processo. Muitos também falharam em se apropriar do poderoso *artefato cultural* que é a tecnologia de alfabetização.

Da mesma forma que com Piaget e García, o trabalho de Freire também sofre simplificações e reducionismos variados:

Sou contra Paulo Freire porque não aprecio os benefícios da palavra geradora?: “O Freire que tem circulado de boca a boca e de citação em citação ao redor do mundo é um Freire simplificado, formulado, unilateralizado, estereotipado a partir de um conjunto de noções fixas – educação bancária, alfabetização, educação de adultos, conscientização, diálogo, palavra geradora – e virtualmente fixado nos anos 60-70, junto com seus dois primeiros livros” [citando Rosa María Torres]. As melhores experiências que conheço da alfabetização de adultos por meio de



textos foram realizadas por grupos brasileiros, que vêm de uma prática anterior, ancorada nas teorias de Paulo Freire. (Ferreiro, 2007, p. 321)

Ainda outros, apesar de já terem sido *alfabetizados*, não parecem aproveitar essa capacidade de *ler e escrever* sua palavra, sua voz, sua versão e sua visão da modificação nas relações sociais que os colocaram onde estão. Esta condição é totalmente funcional para a ordem injusta das coisas, mas em congruência com todo o desenvolvimento das ideias de EG, temos certeza de que ela poderia ser mudada. Se perguntasse a Rolando García, “isso é possível?”, ele diria: “Isso *não* é possível. Você tem que construir o possível”, e isso me parece o lugar da comunicação para a mudança social.

Se usarmos as ideias de Freire (1968/2005) para descrever o que ele chama de “níveis de consciência” dos oprimidos, a questão epistemológica seria, como você passa de um nível de consciência para outro? O que muda, o que se modifica, o que permanece intacto e o que há de novo? Uma consciência que opera em um modo *intransitivo* (pouco diferenciando-se de seu ser social) é “impermeável a desafios localizados fora da órbita vegetativa” (p. 60). Persiste repleta de superstições e naturalizações de processos sociais, é incapaz de se organizar com os outros para melhorar suas condições, opera centrada em si mesma e imersa em uma cultura de silêncio, e acaba sendo depressiva e tendo dificuldades em identificar e comunicar suas emoções². O método de Freire, aprimorado à luz da EG, poderia ajudar a modificar coletivamente uma condição cultural e social em que os explorados, os oprimidos, não sabem que *não sabem*. Mas podem saber.

A mudança daí até uma consciência *transitiva* implica que alguma capacidade já foi construída para ir e agir *além do imediato* e, portanto, é capaz de gerar organização para se orientar em direção às mudanças sociais e políticas coletivas favoráveis. A partir dessa segunda forma de consciência, passar para uma consciência *transitiva e crítica* significa tornar-se capaz de integrar diferenças anteriormente despercebidas, que nos permitem construir interpretações mais profundas e densas dos problemas que os afligem e dos quais conseguem gerar uma representação diferenciada de suas causas concretas.

O que Freire descreve de forma filosófica e metafórica a partir de sua reflexão sobre as experiências de conscientização com centenas de homens e mulheres oprimidos de diferentes partes do mundo merece um trabalho rigoroso de sistematização e um processo de homologação conceitual com a ciência de Piaget e García, que não podemos assumir agora.

Organizando-se para construir *o conhecimento de seu ser social*, iniciam-se processos de *empoderamento* dos sujeitos. Especialmente aqueles que foram *concebidos* e tratados como meros objetos de estudo e não como sujeitos ativos

² A epigenética da cultura sustenta que as condições de pobreza, violência e estresse permanente são herdadas, não geneticamente, mas através da transformação da estrutura das mitocôndrias em processos agudos de metilação (Jablonka, 2016). Uma maneira importante de explorar a reprodução de algumas das condições mais agudas de pobreza e uma perspectiva poderosa para explorar no campo da análise social.

do conhecimento. Essa é uma das consequências mais importantes do legado de Paulo Freire, não só no Brasil, mas no mundo.

Mas o que significa tornar-se *sujeitos do conhecimento*? Os atores sociais que podem enfrentar seus problemas construindo seu próprio conhecimento realmente se empoderaram? A teoria e os achados da Epistemologia Genética nos oferecem uma poderosa ferramenta científica, conceitual e metodológica para analisar experiências de *conscientização* como processos de empoderamento.

Observar, gravar, identificar, analisar e dialogar coletivamente sobre a especificidade de sua inserção no mundo da produção de valor (como *explorados*), da organização social (como *dominados*), de representações, tradições e símbolos (como *subalternos*) é uma tarefa diária que nos permite reorganizar e redesenhar nossas *ecologias simbólicas* (González, 2019). O método de Freire para alfabetização de adultos ainda está vivo, não se cristalizou, e agora pode ser fundamentado e criticado à luz de uma interpretação científica (ou seja, histórica, dialética, aberta e documentada) dos processos de construção do conhecimento. Toda a teoria científica prova sua potência quanto mais gera questões que a forcem a avançar e explorar áreas que não havia coberto antes ou que apenas diferenciou parcialmente. O trabalho de desenvolvimento da cibercultur@ se preocupa em investigar e promover o crescimento das capacidades de *conhecer* o mundo, *atuando* não apenas na situação específica que causa o que as pessoas vivem e identificam como um *problema*, mas sobre a forma simbólica e prática de abordá-lo e possibilitar a capacidade de transformar suas *ecologias simbólicas*.

Com a noção de “ecologias simbólicas” designamos todo o conjunto de relações de sentido que, em uma sociedade, são construídas na história com um ambiente físico, biológico, psicológico, social e cultural, por meio da atividade cognitiva e suas dimensões mais complexas, como a mente, o discurso e a modelagem e a atividade adaptativa das identidades e alteridades dos diferentes e variados coletivos sociais. (González, 2019, p. 209)

A informação, a comunicação e o conhecimento são três componentes fundamentais para o desenvolvimento, a derivação e o entendimentos dessas ecologias simbólicas. Esses três componentes são tecidos juntos por relações *de interdefinibilidade*, de tal forma que a especificidade das propriedades e características de cada um *depende* de sua relação com os outros dois. Não podem ser estudados separadamente. Ao estudar e praticar *a comunicação para a mudança social*, o status conceitual da Informação, da Comunicação e do Conhecimento deve ser tomado como um conjunto de forças e estruturas móveis de um processo complexo que inclui transformações biológicas, comportamentais e sociais.



Essas transformações melhoram a capacidade individual e do grupo de diferenciar e integrar (ou seja, conhecer) em ação suas experiências do mundo e, ao fazê-lo, aumentar a capacidade dos indivíduos e grupos agirem, enfrentarem e superarem suas condições e contradições sociais.

Quando um certo grupo de pessoas, que sofre e padece de problemas críticos em sua vida cotidiana (fome, furacões, maremotos, violência familiar, insegurança social, precariedade e exploração do trabalho, depressão, desnutrição, pandemias, discriminação etc.), começa a *cultivar* e construir seu próprio conhecimento, se *conscientiza*. Esse grupo ativa um *processo de empoderamento* que recupera historicamente sua capacidade de *fazer* e *modificar* as condições de sua vida, tanto em termos materiais quanto sociais e simbólicos. É disso que se trata desenvolver *cibercultur@*.

Quando começa o processo de reconstrução e apropriação de seus sistemas de *informação*, seus sistemas de *coordenação e comunicação*, juntamente com seus sistemas de *conhecimento*, ativados por um trabalho de elaboração e reformulação dialógica em suas *concepções* e seus processos, torna-se possível recuperar ou conquistar a capacidade de narrar a si mesmos e direcionar sua ação coletiva para a resolução de seus problemas críticos.

Essa capacidade de se autonarrar pode ser recuperada, *habilitada* e objetivada em três dimensões estratégicas. A saber, para aumentar a capacidade do grupo de elaborar um discurso coerente e próprio sobre seu passado; para aprimorar sua especialidade e oportunidade de gerar suas próprias definições, sensíveis e bem documentadas de sua situação atual; e particularmente, na vontade de abrir o futuro para vários mundos possíveis³.

A luta para desocupar seus territórios simbólicos, que foram e permanecem ocupados, passa necessariamente pelo redesenho dessa relação tridimensional com: (1) *informação*, entendida não como *as notícias*, mas como a capacidade de estabelecer relações entre as coisas, eventos e pessoas organizadas, com signos e textos cada vez mais complexos que se tornam significativos, o que antes não podiam fazer; (2) *comunicação*, entendida não como enviar mensagens e recebê-las, mas como a capacidade de coordenar ações com os outros, ou seja, se auto-organizar, e (3) *conhecimento*, esse processo de assimilar e acomodar o mundo que nos transforma, ao mesmo tempo que o transformamos, quando aumentamos a capacidade de diferenciar e integrar, como produto de abstrações reflexivas de que são capazes os indivíduos e o coletivo, com maiores graus de autodeterminação e inteligência.

A Epistemologia Genética desenvolveu uma teoria científica rigorosa e pertinente para entender esses processos. A pedagogia de Freire trabalha precisamente com aqueles que não foram incluídos na história de consolidação dessa disciplina. Ambas estão em plena evolução.

³ Ver o trabalho de Antonio Paoli (2014) e a pedagogia da valorização mútua com alunos do ensino fundamental no México.

A pesquisa e o desenvolvimento da cibercultur@, ou seja, da capacidade de autodeterminação que pode ser cultivada e desenvolvida com os processos de conhecimento, potencializada pela organização e inteligência coletiva, é o desafio que há algumas décadas começamos a enfrentar, tentando ver um pouco mais longe, montado nos ombros de gigantes. Sabemos muito bem que o que desejamos não é possível. Teremos que construir o possível. ■

REFERÊNCIAS

- Bachelard, G. (1981). *El nuevo espíritu científico*. Nueva Imagen.
- Badenes, D. (2020). *Mapas para una historia intelectual de la comunicación popular* [Tese de doutorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP. <https://bit.ly/3kkVtaA>
- Becker, F. (2017). Paulo Freire e Jean Piaget: Teoria e prática. *Schème. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 9(N. Esp.), 7-47. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9esp.02.p7>
- Boff, L. (2014). *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. Vozes.
- Bunge, M. (1983) *La investigación científica*. Ariel.
- Caldart, R. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Expressão Popular.
- Dale, J., & Hyslop-Margison, E. (2010). *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation. The philosophical influences on the work of Paulo Freire*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9100-0>
- Downing, J. (2021). *Radical media. Comunicación rebelde y movimientos sociales* (Colección Medios&Redes). Universidad Nacional de Quilmes.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Crefal. <https://bit.ly/2WjSs2c>
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55a ed., Novo formato). Siglo XXI. (Trabalho original publicado em 1968)
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1996)
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.



- García, R. (2008). Dialéctica, psicogénesis e historia de las ciencias. In J. Piaget, *Las formas elementales de la dialéctica* (pp. 201-216). Gedisa.
- González, J. A. (2019). *Entre cultura(s) y cibercultur@(s). Incursiones y otros derroteros no lineales* (3a ed.). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/2XVm8TV>
- González, J. A. (Coord.) (2018). *No está muerto quien pelea. Homenaje a la obra de Rolando García Boutigue*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/3B8WSIe>
- González, J. A., & Krohling-Peruzzo, C. (Eds.). (2019). *Arte y oficio de la investigación científica. Cuestiones epistemológicas y metodológicas*. Ciespal.
- Gumucio, A., & Tufte, T. (2008). *Antología de la comunicación para el cambio social. Lecturas históricas y contemporáneas*. Consorcio de Comunicación Social.
- Jablonka, E. (2016). Cultural epigenetics. *The Sociological Review Monographs*, 64(1_suppl), 42-60. <https://doi.org/10.1111/2059-7932.12012>
- Krohling-Peruzzo, C., & González, J. A. (2018). Agroecología y antroponomía en movimientos sociales de Brasil. *INTERdisciplina*, 6(14), 205-235. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.14.63387>
- Paoli, A. (2014). *Pedagogía del mutuo aprecio. Didácticas del programa Jugar y vivir los valores* (2a ed.). En los zapatos del otro, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Piaget, J., & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Tufte, T. (2017). *Communication and social change. A citizen perspective*. Polity Press.
- Vygotski, L., & Luria, A. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo de niño* (P. del Río & A. Álvarez, Eds.). Fundación Infancia y Aprendizaje.

Artigo recebido em 29 de junho de 2021 e aprovado em 3 de setembro de 2021.

Extensão ou Incomunicação? Para um Reencontro com Freire na Comunicação

Extension or incommunication? For a New Meeting with Freire in Communications

EDUARDO MEDITSCH^a

Universidade de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Jornalismo. Florianópolis – SC, Brasil

RESUMO

Este artigo parte do reconhecimento de Paulo Freire como autor fundamental para a compreensão teórica da comunicação no contexto latino-americano. Por outro lado, constata sua subutilização no ensino e na pesquisa dessa área de conhecimento no Brasil. Busca uma explicação para isso na improvável compatibilidade entre o método praxiológico de Freire e a perspectiva aplicacionista dominante no ensino e na pesquisa universitárias. Como alternativa, discute a possibilidade de uma concepção freiriana de extensão, proposta como tese em sua passagem pela Universidade de Recife, rejeitada como antítese em seu trabalho no Chile e reafirmada como síntese pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas no presente.

Palavras-chave: Paulo Freire, praxiologia, extensão universitária, comunicação

^a Pesquisador do CNPq. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, professor visitante da Universidade de Brasília e doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6045-1178>. E-mail: emeditsch@gmail.com.

ABSTRACT

This article starts from recognizing Paulo Freire as a fundamental author for the theoretical understanding of communication in the Latin American context. It also notes its underuse in teaching and research in this area of knowledge in Brazil. An explanation for this paradox is the unlikely compatibility between Freire's praxiological method and the dominant applicationist perspective in university teaching and research. As an alternative, it discusses the possibility of a Freirean conception of extension, proposed as a thesis in his time at the University of Recife, rejected as an antithesis in his work in Chile and reaffirmed as a synthesis by the Brazilian National Forum of Extension of Public Universities in the present.

Keywords: Paulo Freire, praxiology, university extension, communications



INTRODUÇÃO

NA CONSAGRADA BIOBIBLIOGRAFIA de Paulo Freire organizada por Moacir Gadotti, o educador equatoriano Carlos Crespo Burgos (1996) propõe que o pensamento pedagógico de Paulo Freire contribuiu de maneira decisiva para a formulação de um modelo de comunicação horizontal e democrático:

Ainda que a única oportunidade em que Freire se referiu explicitamente à comunicação foi em seu livro *Extensão e Comunicação*, no qual realizou uma crítica radical ao modelo “extensionista”, suas propostas formuladas a partir da educação tiveram, especialmente na América Latina, impacto significativo sobre a teoria da comunicação em geral. (p. 620)

Pois foi justamente criticando a extensão como mera difusão unilateral de inovações, hegemônica na América Latina, nos anos 1960 e 1970, que Paulo Freire formulou o conceito de comunicação que o tornaria uma referência fundamental para a área na América Latina. Ao longo desse artigo, discutiremos por que, apesar desta contribuição e do prestígio internacional que arremataram, as ideias de Freire encontraram e seguem encontrando obstáculos para sua adoção no ensino e na pesquisa da comunicação no Brasil. Em seguida discutimos como, paradoxalmente, é na extensão – atividade que foi aparentemente rejeitada por Freire na sua importante obra de 1969 – que existe uma possibilidade maior de superar a incomunicação entre suas ideias e as práticas acadêmicas da área.

PAULO FREIRE E A ÁREA DA COMUNICAÇÃO

Numa mesa, durante o XX Congresso da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), realizado em Santos em 1997, o professor colombiano Jesus Martín-Barbero apontou Paulo Freire (ao lado do antropólogo Renato Ortiz) como o autor brasileiro mais importante para o desenvolvimento do pensamento latino-americano na área. Levantamento de Denise Cogo (1999), realizado logo depois, confirma essa influência em diversas vertentes de estudos e pesquisas da área de comunicação no continente: além do campo da comunicação rural, seu pensamento marcou a investigação sobre comunicação popular e alternativa e influenciou os principais autores da área de comunicação e estudos culturais, tanto na vertente dos estudos de recepção quanto na de educação para a comunicação.

Venício Lima, autor que estudou os conceitos de comunicação e de cultura propostos por Paulo Freire em tese publicada em livro no Brasil em 1981,

republicou a obra 30 anos depois, por ocasião dos 90 anos do nascimento do educador, chamando a atenção para a potência de seu pensamento no novo contexto digital:

A tradição da comunicação como diálogo ganha renovada importância e potencializa a possibilidade de interação permanente e online no próprio ato de comunicação. Freire teorizou a comunicação interativa antes da revolução digital, vale dizer, antes da internet e de suas redes sociais. Como fez o próprio Freire, devemos nos remeter às suas reflexões sobre a teoria do conhecimento, base do conceito de comunicação como diálogo. Lá encontramos uma referência normativa revitalizada, criativa e desafiadora, que será de imensa valia para pensar as novas tecnologias de comunicação e também pensar a sua regulação. (Lima, 2011, p. 22)

Mais recentemente, Cicilia Peruzzo, em artigo publicado em 2017, registra a manutenção da influência de Freire, embora observe que ela se manifesta de forma mais intensa nas práticas sociais de comunicação e na educação não formal:

embora tenha trabalhado essencialmente no campo da educação, suas ideias contribuíram muito na formulação de conceitos e nas práticas de comunicação popular, alternativa e comunitária – ou horizontal, participativa – na América Latina. Muitos autores latino-americanos que tratam dessa comunicação, bem como da comunicação para o desenvolvimento e mudança social e das relações entre Educação e Comunicação, se fundamentam em concepções de Paulo Freire ou, pelo menos, partiram de suas ideias. As práticas sociais, por sua vez, ecoam em diferentes regiões e experiências, os princípios do diálogo, do protagonismo popular, da participação horizontal, da criticidade e de educação emancipadora, principalmente, em se tratando da educação não formal e informal. (Peruzzo, 2017, pp. 8-9)

Apesar dessa receptividade nas práticas sociais, as ideias de Freire têm encontrado obstáculos para se inserir da mesma forma na vida acadêmica formal. Meditsch (2016) atribui essa subutilização à dicotomia entre teoria e prática observada no ensino universitário da área. Também na pesquisa, a subutilização da obra de Freire na área de comunicação no Brasil, em relação a outras áreas de conhecimento, fica patente na observação dos grupos de pesquisa registrados no CNPq. O Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq relaciona 54 grupos a partir da busca por “Paulo Freire”. Setenta por cento deles (38) estão na área de Educação. As áreas de Letras, Ecologia, Administração, Sociologia e Psicologia têm dois grupos cada. História, Física, Serviço Social, Fisioterapia, Geografia e Ciências da Computação são as áreas que têm um grupo que cita Paulo Freire



como palavra-chave. A Comunicação não registra nenhum. A busca por palavra-chave do Diretório dos Grupos de Pesquisa identifica os grupos em que ela aparece no nome do grupo, de suas linhas de pesquisa ou das palavras-chave dessas. Ainda que siga sendo estudado por alguns autores e aplicado em áreas específicas, como a comunicação popular e comunitária e a educomunicação, Paulo Freire não é valorizado na pesquisa em Comunicação da mesma maneira como o é em outras áreas de conhecimento, como demonstra essa ausência de seu nome entre as palavras-chave dos grupos de pesquisa registrados¹.

¹ Consulta realizada em 3 de junho de 2021.

Numa perspectiva freiriana, poder-se-ia atribuir essa ausência a questões ideológicas mais gerais que já eram criticadas pelo próprio Freire (1980), como o condicionamento tão difícil de superar do pensamento acadêmico brasileiro a matrizes dos países culturalmente hegemônicos:

O pensamento-linguagem autêntico gera-se numa relação dialética entre o sujeito e a sua realidade cultural e histórica concreta. Nos processos culturais alienados, que caracterizam as sociedades dependentes ou sociedades-objetos, o mesmo pensamento-linguagem é alienado. Resulta daí que essas sociedades, durante os períodos de alienação mais intensos, não possuem um pensamento autêntico que lhes seja próprio. A realidade, tal como ela é sentida, não corresponde à realidade objetivamente vivida, mas à realidade na qual o homem alienado imagina que se encontra. Este pensamento não é um instrumento válido, nem na realidade objetiva, à qual o alienado não está ligado enquanto sujeito pensante, nem na realidade imaginada e esperada. Este modo de pensar, dissociado da ação que supõe um pensamento autêntico, perde-se em palavras falsas e ineficazes. (p. 87)

Mas a subutilização também pode ser explicada pela dificuldade de compatibilizar o modelo dominante de ensino formal e de produção acadêmica adotados na universidade com um método diverso dos seus.

METODOLOGIA DIALÉTICA E PRAXIOLÓGICA

Em seu livro dialogado com Freire, publicado em 1985, Frei Betto faz esta distinção quanto aos métodos de ensino, referindo-se à educação popular:

A metodologia tradicional é dedutiva, e baseia-se no aprendizado de conceitos e de noções, dentro da relação professor-aluno. É o que o Paulo qualifica de “bancária”, pois reproduz o sistema de dominação vigente nas relações sociais capitalistas. O professor é quem detém o monopólio do saber, e o aluno paga e se sacrifica para obter uma parcela daquele saber. Essa relação reforça a autoridade intelectual do

professor, na medida em que reduz ainda mais o aluno à sua própria ignorância. O ponto de partida e de referência é o professor, ou melhor, o discurso do professor. 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. (Freire & Betto, 1985, p. 76)

Em seguida, Frei Betto propõe a alternativa que embasa a pedagogia freiriana:

Na metodologia dialética, o ponto de partida não é o saber do educador, mas sim a prática social dos educandos. . . . Aqui, o conceito aparece como ferramenta que ajuda a aprofundar o conhecimento do real, e não a fazer dele uma mera abstração. . . . Portanto, a metodologia dialética é indutiva, nela o processo de teorização do real vai do pessoal ao coletivo, do biográfico ao histórico, do local ao nacional, do específico ao geral, do conjuntural ao universal, do parcial ao estrutural, do concreto ao abstrato. A teorização deve regressar à prática do grupo popular com 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. . . . Na metodologia, o fundamental é saber que percurso faz o processo educativo: o da teoria-prática-teoria ou o da prática-teoria-prática. (Freire & Betto, 1985, pp. 76-78)

Por sua vez, o canadense Maurice Tardif (2000), pesquisador da área da educação, observa como esta inversão do método tem se manifestado na formação profissional universitária, que adota uma perspectiva “aplicacionista” do conhecimento que seria oposta a uma “epistemologia da prática”:

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. . . . A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho . . . quanto em relação à identidade profissional. (pp. 10-11)



No mesmo texto, o autor canadense observa que o modelo universitário dominante de formação se basearia em outra perspectiva epistemológica:

Os cursos . . . são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (Tardif, 2000, p. 18)

Para Tardif (2000), este modelo se cristaliza na institucionalização de uma divisão de trabalho na e a partir da universidade:

Esse modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias. Por exemplo, a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três polos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática: produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação tornam-se, a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes. . . . Por sua vez, cada um desses grupos de agentes é submetido a exigências e a trajetórias profissionais conforme os tipos de carreira em jogo. (p. 18)

O texto de Tardif (2000), produzido na e para a área de educação, trata da formação de professores, mas relata uma dicotomia entre o *saber sobre* e o *saber fazer* também presente na área da comunicação. E foi por diagnosticá-la e pretender enfrentá-la na sua área de atuação, a pedagogia, que Paulo Freire desenvolveu o seu método de ensino-aprendizagem e toda a sua concepção filosófica da educação, na qual a compreensão teórica da realidade é apenas um momento do ciclo maior que leva a sua permanente transformação pelo ser humano que a compreende. Num texto publicado durante seu período de exílio em Genebra, Freire resume esse entendimento:

Separada da prática, a teoria transforma-se em simples verbalismo. Separada da teoria, a prática não é mais do que um ativismo cego. É por isso que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma, o contexto teórico não existe fora da união dialética com o contexto concreto.

Neste contexto concreto, onde necessariamente os fatos se dão, encontramos-nos envolvidos pelo real, mas sem compreender criticamente porque os fatos são o que são. No contexto teórico, mantendo o concreto ao nosso alcance, buscamos a razão de ser dos fatos. Neste contexto concreto, somos sujeitos e objetos em relação dialética com a realidade. No contexto teórico, assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que ocorre no contexto concreto, para, depois, enfrentarmos novamente a realidade como sujeitos. Estabelece-se, assim, a unidade, não a separação, entre prática e teoria, ação e reflexão. (citado em Torres, 1979, p. 68)

No mesmo sentido, esta inversão do método foi enfatizada pelo filósofo chileno Antonio Faundez, em livro também dialogado com Paulo Freire, publicado em 1985, quando discutem sobre a produção da ciência. Conforme o autor, na pesquisa se verifica essa mesma inversão:

Em resumo, Paulo, a verdadeira ciência é a que, partindo do concreto e mediada pelo conceito, retorna ao concreto. E este é um ciclo permanente. No entanto, a Ciência, tal qual os intelectuais a entendem atualmente e tal qual é ensinada nas universidades, consiste em partir do conceito, retornar ao concreto e em seguida regressar novamente ao conceito. É um outro ciclo, embora também permanente; não podemos dizer simplesmente que, quando a ciência se ocupa apenas do conceito, não tenha uma intencionalidade do concreto. O concreto também constitui seu problema, mas é o concreto que aparece como mediador para o conceito. Tem-se então a inversão do processo de conhecimento, para retornar ao conceito; nesse processo, o concreto aparece como elemento-ponte entre os conceitos. Nesse sentido, você está certo em afirmar que não devemos ficar no conceito. Erroneamente se considera a vida do conceito como a realidade, em lugar da vida do concreto, que é para nós a verdadeira realidade e inclui o conceito. Isso significa uma revolução, pois se trata de uma nova concepção da ciência como mediadora para a compreensão e transformação da realidade. (Freire & Faundez, 1985, pp. 64-65)

Para o alemão Heinz-Peter Gerhardt (1996), que estudou profundamente sua vida e obra, “Freire propõe uma abordagem *praxiológica* para a educação, no sentido de uma ação criticamente reflexiva e de uma reflexão crítica baseada na prática” (p. 169). Essa perspectiva o teria conduzido a uma rejeição do academicismo universitário, ao mesmo tempo que gerou sempre, também, críticas a suas ideias por parte da academia (pp. 153-154).

Esta incompreensão se deve em parte às influências que ajudaram a construir o pensamento de Freire, e que não são as mais usuais atualmente na universidade. Em um texto de 1963, por exemplo, fica explícita a religiosidade de Freire como



uma das principais fontes e inspirações de sua perspectiva praxiológica (p. 5), que ele reconheceria ao longo de toda a vida, mesmo após aceitar também a influência marxista, como o fez no livro dialogado com o ativista estadunidense Miles Horton:

Quando pela primeira vez fui me encontrar com camponeses e camponesas, trabalhadores e trabalhadoras nas favelas de Recife, para ensiná-los e aprender com eles, tenho que confessar que o fiz empurrado pela minha fé cristã . . . tenho que dizer que fui, a primeira vez, como se tivesse sido enviado. . . . Fui porque acreditava naquilo que ouvia e naquilo que tinha estudado. Não podia ficar parado. Achava que tinha que fazer alguma coisa, e o que ocorreu é que quanto mais eu ia até as áreas faveladas, quanto mais eu falava com o povo, mais eu aprendia com eles. Fiquei convencido de que o povo estava me enviando a Marx. Daí eu comecei a ler Marx e a ler sobre Marx e quanto mais o fazia me convencia de que nós realmente teríamos que mudar as estruturas da realidade, que deveríamos comprometer-nos totalmente com um processo global de transformação. Mas o que é interessante em meu caso – que não é o caso de todas as pessoas com um contexto semelhante ao meu – minhas “reuniões” com Marx nunca me sugeriram que parasse de ter reuniões com Cristo. . . . Sempre falei de ambos de uma maneira carinhosa. Veja bem, eu me sinto confortável nesta posição. (Freire & Horton, 2003, pp. 227-228)

Mas, entre Cristo e Marx, Paulo Freire passou por várias outras influências. Para a professora estadunidense Ann Berthoff (1990), que prefacia o livro dialogado de Freire com Donald Macedo, a prática do pensador brasileiro é inteiramente pragmática:

Paulo Freire é um dos verdadeiros herdeiros de William James e de C.S. Pierce. Ele nos diz: *o modo como funciona a sua teoria e o que ela faz mudar lhe dirá melhor o que é a sua teoria*. Ele quer que consideremos o valor de uma ideia perguntando o quanto ela importa. Quer que pensemos sobre a dialética dos fins e meios, sobre os mistérios do desespero e da esperança. E ele nos estimula a não adiarmos a mudança para um momento propício; a não sermos perdulários em levarmos as pessoas a estar prontas para mudar, prontas para aprender. . . . Creio que Paulo nos está dizendo: “Não há caminho algum para a transformação; a transformação é o caminho”. Isso não é mistificação, não é um paradoxo de espírito que devemos resolver: é sim uma dialética que devemos fazer cumprir. (pp. xxvi-xxvii)

Embora reconheça a importância desta influência em sua formação, Freire (2000) mais tarde distinguirá entre um pragmatismo que aprendeu da Escola Nova de John Dewey (1965), divulgada no Brasil por Anísio Teixeira,

e que considera progressista, de um outro “pragmatismo”, posto entre aspas, típico do neoliberalismo, que conduz ao fatalismo e à acomodação, com o qual não se identifica (Freire, 2000, pp. 123-124). É que, além do pragmatismo estadunidense, Freire sofrerá influência da concepção de práxis que encontra na leitura de Gramsci, de Marx e de seus intérpretes, e que vai ajudar a fundamentar mais tarde a sua proposta pedagógica, explicada por ele mesmo como “teoria de conhecimento posta em prática”. Teoria do conhecimento que Freire irá buscar em filósofos como Karel Kosík, Adolfo Sánchez-Vásquez e Álvaro Vieira Pinto, assim como em obras do próprio Marx. Em vários momentos, Freire se refere às *Teses Sobre Feuerbach*, destacando que o pensador alemão escreveu em apenas duas páginas e meia uma das mais importantes obras da filosofia ocidental.

Em conversa com Carlos Alberto Torres reproduzida no livro *A Educação na Cidade*, Paulo Freire (1991) resume sua perspectiva praxiológica:

Saliento a necessidade de que, dentro do contexto teórico, tomemos distância do concreto, no sentido de perceber como, na prática nele exercida, se acha embutida a sua teoria de que, às vezes, não suspeitamos ou que mal sabemos. . . . A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do *contexto teórico*, tomando distância de nossa *prática*, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do *contexto teórico* “tomamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser. É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. (pp. 103-105)

Mas como o *contexto concreto* da prática é sempre histórico e situado, as metodologias experimentadas por Freire não podem ser simplesmente transpostas para outras realidades. O próprio Freire insiste nesta questão ao rever sua experiência com Miles Horton:

Por exemplo, sua experiência e também a minha nos anos sessenta no Brasil não ocorreram no vácuo. Elas ocorreram em um espaço histórico, em um contexto com elementos históricos, políticos, sociais e culturais especiais. É possível que agora não conseguíssemos os mesmos resultados. Isso não significa que não seja possível conseguir resultados semelhantes em algumas áreas do país, em determinados momentos. . . . É por isso, precisamente, que o conhecimento está sempre se transformando. Isto é, o ato de saber tem historicidade, então o conhecimento



de hoje sobre alguma coisa não é necessariamente o mesmo amanhã. O conhecimento transforma-se à medida que a realidade também se movimenta e se transforma. Então, a teoria também faz o mesmo. Não é algo estável, imobilizado. (Freire & Horton, 2003, pp. 108-114)

Em outro de seus livros dialogados, com o também estadunidense Ira Shor, em 1986, Freire avança nesta constatação num sentido propositivo: “Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, algumas das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me” (Freire & Shor, 1986, p. 41).

FREIRE E A REINVENÇÃO DA EXTENSÃO

O método e a filosofia de Freire têm suas origens no início da década de 1960, na experiência do Movimento de Cultura Popular, lançado na administração de Miguel Arraes na Prefeitura de Recife, do qual foi um dos coordenadores, e amadureceu no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife (hoje Federal de Pernambuco), de que foi diretor e onde foi descoberto pelo então ministro da Educação, Darcy Ribeiro, que o apoiou com verbas e com a projeção de seu trabalho para além de Pernambuco (Freire, 1963, p. 19). A festejada experiência que comprovou a eficácia de seu método de alfabetização em 40 horas de aula, ministradas a camponeses de Angicos, no Rio Grande do Norte, foi realizada como um projeto de extensão do SEC (Pelandré, 2002, p. 53).

O professor Jarbas Maciel (1963) testemunhou na época esta experiência, ao mesmo tempo que deixava clara a perspectiva crítica com que a extensão era trabalhada na instituição:

Extensão cultural, para nós que compomos a equipe de trabalho do Prof. Paulo Freire e que estamos mergulhados numa intensa atividade de democratização da cultura no seio do povo, significa algo mais do que aquilo que lhe é em geral atribuído nos centros universitários da Europa e dos EE.UU. A *extensão* é uma dimensão da Pré-Revolução Brasileira, desde que ela também – e não só o homem, na expressão feliz de Gabriel Marcel – é *situada e datada*. De fato, já não se pode entender, no Brasil de hoje, uma universidade voltada sobre si mesma e para o passado, indiferente aos problemas cruciais que afligem o povo que ela deve servir. . . . Sua motivação afunda raízes na grande contradição da Universidade Brasileira que, entre outras coisas, põe em choque 1% da nossa população contra os 99% restantes, na mais completa cegueira espiritual e embrutecidos no abandono de

uma forma de escravização social e econômica. . . . A *extensão*, por conseguinte, para ser verdadeiramente funcional, deve estar voltada para esses 99% – a imensa maioria do povo brasileiro – no sentido de saldar, simplesmente, uma pesada dívida que não é apenas acidental e nem recente, porque é uma dívida histórica. Quando fazemos extensão cultural nestes termos, estamos lutando inclusive contra os erros e os vícios de nosso passado colonial. (pp. 25-26)

Dentro deste espírito, o Serviço de Extensão Cultural planejava publicações, palestras e criou a Rádio Universidade (hoje chamada Rádio Paulo Freire), considerando o Método de Alfabetização de Adultos como apenas uma das etapas do que seria um Sistema Paulo Freire de Educação, etapas que estavam “já agora a ser formuladas e, algumas delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda a tranquilidade numa autêntica e coerente Universidade Popular” (Maciel, 1963, p. 26). O projeto da SEC foi abortado com o golpe de Estado de 1964, quando o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife foi invadido e teve todo o acervo destruído. No entanto, deixou a primeira formulação teórica de Paulo Freire sobre a extensão, tese que mais adiante seria negada por sua antítese na experiência chilena do educador, eternizada no livro *Extensão ou Comunicação?* (1969), que marcaria a principal incursão do pedagogo em nossa área. José Eustáquio Romão (2018) contextualiza esta virada:

Sempre preocupado com a etimologia das palavras e a trajetória histórica dos significados originais, que vão se transformando e ganhando outros significados – vão se “ressignificando”, para usar um neologismo da moda –, Paulo Freire toma o vocábulo “extensão” (do latim *extendere*: ex = fora + *tendere* = esticar) e lista alguns de seus significados, destacando o da frase: “Pedro é agrônomo e trabalha em *extensão*”. Observa-se, pelo exemplo, que Freire está condicionado, como era comum nos anos 60 do século XX pela “Extensão Rural”. É bom lembrar que escreveu o texto no Chile, quando trabalhava no *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria* (ICIRA), dirigido por Jacques Chonchol que, aliás, escreveu o prefácio da obra e que seria, alguns anos depois, ministro de Salvador Allende. Nessa época, a “Extensão” Universitária estava fortemente vinculada à assistência ao campo, no sentido de levar conhecimentos e técnicas produzidas no interior da Universidade ao meio rural, de modo a ampliar a produção do setor primário da economia. No sentido de demonstrar que as palavras carregam consigo, intrinsecamente, significados, contextual e ideologicamente, marcados, Paulo Freire parte dos conceitos de “campo linguístico” de Jost Trier (1894-1970) e de “campos associativos” de Charles Bally (1865-1947) (27), para resistir veementemente contra o termo “extensão”. (p. 189)



Nesta exposição, Freire (1969) descreve a extensão no seu sentido mais unidirecional, propondo a rejeição do termo e da prática:

Extensão... Transmissão

Extensão... Sujeito ativo (o que estende)

Extensão... Conteúdo (que é escolhido por quem estende)

Extensão... Recipiente (do conteúdo)

Extensão... Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”.

Daí que se fale em atividades extramuros)

Extensão... Messianismo (por parte de quem estende)

Extensão... Superioridade (do conteúdo de quem entrega)

Extensão... Inferioridade (dos que recebem)

Extensão... Mecanicismo (na ação de quem estende)

Extensão... Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão de mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem). (p. 22)

Como alternativa à extensão, Freire (1969) propõe que “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” (p. 70).

Curiosamente, a partir dessa antítese, Freire não trata mais em suas obras posteriores especificamente da questão da extensão universitária e nas muitas entrevistas que respondeu relatando sua experiência de vida não foi perguntado sobre a contradição entre a tese do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife e a antítese afirmada em *Extensão ou Comunicação?* (1969). A síntese dialética que irá superá-la, pelo menos na teoria, vai aparecer na reinvenção da extensão a partir da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Conforme Antunes et al. (2018),

A criação do *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras* – hoje “Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras” – o Forproex, em novembro de 1987, foi decisiva para o avanço que se deu a seguir. Para o Forproex a Extensão Universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o Forproex, A Extensão Universitária é “uma via de mão-dupla” entre Universidade e sociedade. O saber acadêmico e o saber popular

se reencontravam. Veio, depois, a Constituição de 1988, que consagrou o princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Artigo 207) e a LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96) que estabeleceu a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (Artigo 43). A transformação da Extensão Universitária num instrumento de mudança social e da própria universidade, tem caminhado junto com a conquista de outros direitos e de defesa da democracia. (p. 210)

Apesar da síntese ter sido alcançada na teoria, na prática, a tese e antítese seguem vigentes, ainda segundo os autores:

Na prática *duas vertentes* de Extensão Universitária têm se confrontado: uma mais assistencialista e outra não assistencialista, ou, como também se costuma dizer, uma prática extensionista e outra não extensionista. A primeira entende a Extensão Universitária como a transmissão vertical do conhecimento, um serviço assistencial, desconhecendo a cultura e o saber popular. Basicamente essa concepção sustenta que “aqueles que têm, estendem àqueles que não têm”. Essa visão assistencialista traz, pois, uma direção unilateral, ou seja, é uma espécie de rua de mão única: só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada. É interpretada como não existente. . . . A segunda vertente entende a extensão como comunicação de saberes. É uma visão não assistencialista, não extensionista de Extensão Universitária. A proposta de Paulo Freire de substituição do conceito de extensão pelo de comunicação vai nesta linha. Ela se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento. Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo. Nessas últimas décadas, o Forproex atuou fortemente para superar o perfil mais assistencialista da extensão. (p. 211)

De fato, a “interação dialógica” é a primeira diretriz proposta para as ações de extensão, seguida por “interdisciplinaridade e interprofissionalidade”; “indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão”; “impacto na formação do estudante” e “impacto e formação social”, conforme a Política Nacional de Extensão Universitária definida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2013):

A diretriz *Interação Dialógica* orienta o desenvolvimento das relações entre universidade e setores sociais marcados pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender



à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. Este objetivo pressupõe uma ação de mão dupla: da Universidade para a Sociedade e da Sociedade para a Universidade. (p. 48)

No campo acadêmico, esta síntese, uma vez colocada em ação, representaria o salto dialético capaz de superar a incomunicação entre teoria e prática que ainda prevalece no ensino e na pesquisa. Mas para isso seria necessário “iniciar um processo de transformação da universidade como um todo” (Antunes et al., 2018, p. 212). Já José Eustáquio Romão (2018) propõe que, na história da Universidade Brasileira, poder-se-ia estabelecer uma cronologia em *três fases*, de acordo com a importância dada a cada uma das missões institucionais: “primeiramente, a ênfase foi dada ao Ensino e, depois, à Pesquisa. Somente o futuro dirá quando será a vez da Extensão” (p. 189).

Mas a realização, na prática, dessa nova ênfase e da proposta dos pró-reitores dependeria de mais do que boa vontade. Numa rara alusão à extensão após seu livro de 1969, em carta comentando a obra de Renato Quintino dos Santos sobre o tema, publicada em 1986, incluída neste livro como prefácio, Paulo Freire manifesta um certo ceticismo sobre a orientação da extensão que parte de uma universidade conservadora, ao mesmo tempo que observa que a ausência da extensão seria outra manifestação de elitismo da instituição:

Li, atentamente, o seu trabalho, em que você deixa clara a sua recusa a qualquer tipo de ação político-educativa de caráter autoritário. De modo geral, dificilmente, os esforços extensionistas se apresentam libertos do ranço autoritário que você critica. Autoritarismo às vezes encoberto, disfarçado; às vezes explícito. Mas, com relação aos programas de participação da Universidade em áreas populares, há também uma forma de ser-se elitistamente autoritário sem fazer-se invasão cultural – a de simplesmente negar-se à Universidade o exercício de uma tal tarefa. (Freire, 1986, p. 7)

No mesmo prefácio de 1986, ainda que brevemente, Paulo Freire indica como, a seu ver, se deveria orientar uma atividade de extensão dialógica e emancipadora:

No fundo, a presença da Universidade nas áreas populares através de programas – jamais neutros – de ordem cultural e educativa só se justifica na medida em que contribua para o estabelecimento da unidade dialética entre prática e teoria, sensibilidade do concreto e conhecimento exato do concreto, sabedoria popular

e cientificidade acadêmica. É com este objetivo, na verdade, que devemos nos esforçar por fazer real a presença da Universidade nas áreas populares. (pp. 7-8)

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, previstas na legislação educacional do país para serem implementadas até dezembro de 2021 (Resolução nº 7, 2018), preveem a introdução de atividades obrigatórias de extensão no currículo de todos os cursos universitários de graduação (e facultativas na pós-graduação). Com sua implementação prática, nos próximos anos, a área acadêmica da comunicação como um todo vai poder demonstrar até onde está interessada e preparada para um reencontro com Paulo Freire.■

REFERÊNCIAS

- Antunes, A. B., Gadotti, M., & Padilha, P. R. (2018). Reinventar a universidade a partir da extensão universitária. In M. Gadotti & M. Carnoy (Orgs.), *Reinventando Paulo Freire: A práxis do Instituto Paulo Freire* (pp. 209-227). Instituto Paulo Freire; Lemann Center; Stanford Graduate School of Education.
- Berthoff, A. E. (1990). Prefácio. In P. Freire & D. Macedo, *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra* (pp. 9-21). Paz e Terra.
- Burgos, C. C. (1996). Paulo Freire e as teorias da comunicação. In M. Gadotti (Org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia* (pp. 620-621). Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Cogo, D. (1999). *Da comunicação rural aos estudos de audiência: Influência da obra de Paulo Freire no ensino e na pesquisa em comunicação latino-americanos*. Comunicação ao Fórum de Estudos sobre Paulo Freire. Pós-Graduação em Educação da Unisinos.
- Dewey, J. (1965). *Vida e educação*. Melhoramentos.
- Fórum de pró-reitores de extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras (2013). *Política nacional de extensão universitária*. Prorext; UFRGS.
- Freire (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Unesp.
- Freire, P. (1963). Conscientização e alfabetização: Uma nova visão do processo. *Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife*, (4), 5-23.
- Freire, P. (1969). *Extensão ou comunicação*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização*. Moraes.
- Freire, P. (1986). Prefácio. In R. Santos, *Educação e Extensão, domesticar ou libertar?* (pp. 7-8). Vozes.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Cortez.



- Freire, P., & Betto, Frei. (1985). *Essa escola chamada vida*. Ática.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Horton, M. (2003). *O caminho se faz caminhando*. Vozes.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Gerhardt, H. (1996). Arqueologia de um pensamento. In M. Gadotti (Org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia* (pp. 149-170). Cortez; Unesco; Instituto Paulo Freire.
- Lima, V. (2011). *Comunicação e cultura: As ideias de Paulo Freire* (Edição comemorativa de 30 anos de publicação em homenagem aos 90 anos de nascimento de Paulo Freire). Editora UnB; Fundação Perseu Abramo.
- Maciel, J. (1963). A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire. *Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife*, (4), 25-59.
- Meditsch, E. (2016). Paulo Freire nas práticas emancipadoras da comunicação: Ainda hoje, um método subutilizado no Brasil. *Alaic – Revista Latinoamericana de Comunicação*, 13(25), 132-143.
- Pelandré, N. L. (2002). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. Cortez; EdUFSC; Instituto Paulo Freire.
- Peruzzo, C. (2017). Ideias de Paulo Freire aplicadas à comunicação popular e comunitária. *Revista Famecos*, 24(1), ID24207. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2017.1.24207>
- Resolução nº 7. (2018, 18 de dezembro). <https://bit.ly/3m1P4Sw>
- Romão, J. E. (2018). Paulo Freire e a extensão universitária. In M. Gadotti & M. Carnoy (Orgs.), *Reinventando Paulo Freire: A práxis do Instituto Paulo Freire* (pp. 189-207). Instituto Paulo Freire; Lemann Center; Stanford Graduate School of Education.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5-24.
- Torres, C. A. (1979). *Diálogo com Paulo Freire*. Loyola.

Artigo recebido em 15 de junho de 2021 e aprovado em 7 de agosto de 2021.

Paulo Freire e Agnes Heller: Radicalidade Comunicativa e Educação

Paulo Freire and Agnes Heller: Communicative Radicality and Education

LUIZ ROBERTO ALVES*

Universidade de São Paulo, Departamento de Comunicação e Artes. São Paulo – SP, Brasil

RESUMO

O autor se reencontra com textos de Freire e Heller, os quais dialogam com o todo das duas obras. Busca compreender o pensamento do educador e da filósofa, ambos sustentados em raízes epistemológicas e objetivos próximos. Sob metodologia de crítica do discurso, dá-se o cruzamento de excertos significativos do patrono da educação brasileira com flagrantes da prática política na obra de Heller. Eles promovem lições políticas para enriquecer uma reflexão sobre o cotidiano educacional brasileiro, especialmente encarnado no dramático percurso formativo do ensino médio, suposto calcanhar de Aquiles da educação básica brasileira. Em Freire e Agnes, a educação se realiza como ação comunicativa radical a serviço da cidadania das novas gerações.

Palavras-chave: Mudanças no cotidiano, cruzamento de textos, educação, política

* Professor e pesquisador do Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Fez parte do Conselho Nacional de Educação entre 2012 e 2016. Publicou, entre outras obras, *Trabalho, Cultura e Bem-Comum* (Annablume; Fapesp, 2008) e *Ensaio Sobre o Viável* (Editora Metodista, 2017). E-mail: luizrobertoalves99@gmail.com

ABSTRACT

The author re-encounters texts by Freire and Heller, which dialogue with the whole of both works. He seeks to understand the thought of the educator and the philosopher, both sustained by close epistemological roots and objectives. Under a critical discourse methodology, significant excerpts from the Brazilian educational patron are crossed with blatant examples of political practice in Heller's work. They provide political lessons to enrich a reflection on the Brazilian educational routine, especially embodied in the dramatic formative course of high school, the supposed Achilles heel of Brazilian basic education. In Freire and Agnes, education is realized as a radical communicative action at the service of the citizenship of the new generations.

Keywords: Changes in everyday life, crossing texts, education, politics



INTRODUÇÃO, OBJETO E OBJETIVO

Humanização e Humanismo: a originalidade

NESTE TRABALHO OS textos de Paulo Freire e Agnes Heller são compreendidos como reflexão em torno das teorias e práticas da humanização. Pensados para o tempo contemporâneo, a obra de Freire e Heller vinca um pensamento necessariamente radical; caso contrário, não teria mais sentidos para a sociedade supostamente mundializada, mas de fato esgarçada e dilacerada pelo modo ultraliberal do capitalismo.

Por certo, as obras são relidas para pensar particularmente o Brasil, que celebra o centenário do patrono da educação. Aqui, Heller é trabalhada por proximidade de pensamento. Nos intercâmbios de significações, será possível ver na conexão Paulo-Agnes as projeções em busca de fecundação da realidade vivida pelas gentes, jovens e adultos, do cotidiano real e seu imaginário de provável mudança.

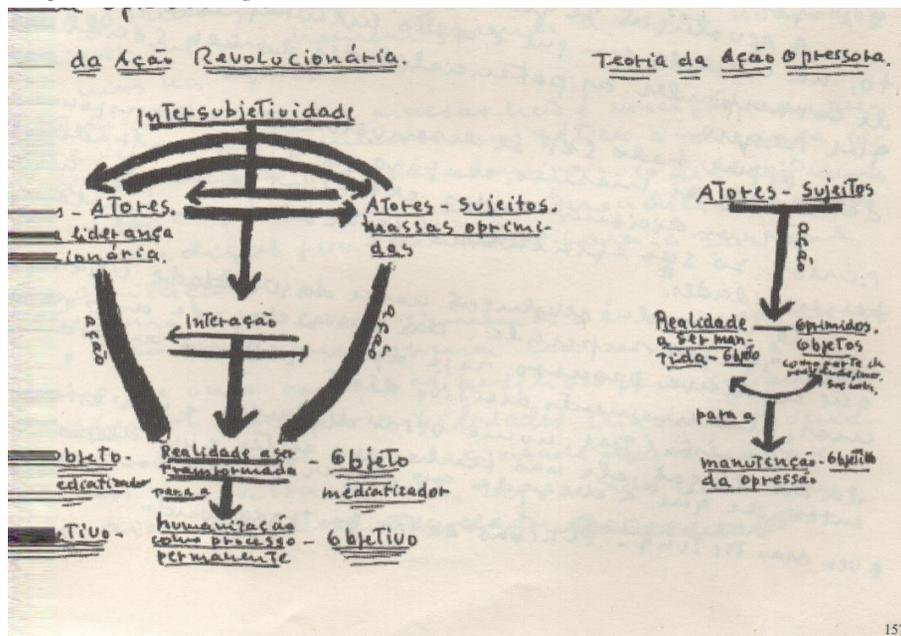
Nessa perspectiva, quaisquer projetos a cumprir ou conquistar, seja de autonomia ou de constituição cidadã, terão encontros com o humanismo como pensamento filosófico, independentemente das significações históricas que o realizam em vários pontos do pensamento ocidental. O vasto desenvolvimento das artes e das ciências, da reflexão sobre cenários dramáticos e possibilidades históricas, se implicou em sobressaltos, também seguiu e se mostrou tanto indispensável quanto irreduzível, especialmente diante dos horrores e desumanidades.

Em *Pedagogia do Oprimido (o Manuscrito)* (Freire, 2018), intercambiam sentidos a tarefa humanista, a pessoa humanista, o humanismo, a experiência existencial, a humanização e seu contrário, o estar no mundo para mudar-se e mudá-lo, a dialética subjetividade e objetividade, a condição de sombra do eu e a adesão ao opressor, o diálogo e a revolução. À página 19 do manuscrito fica claro que a pedagogia do oprimido é humanista e libertária. E à página 29, para não citar muitos outros exemplos, o humanista “se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ele”.

Não há razões para pensar que o patrono articule vocábulos e sintaxe de modo aleatório. Nunca o fez. Foi rigoroso e preciso no limite. Pesou e sopesou os vocábulos para deles extrair acúmulos de sentidos em movimento conectivo. Nesse sentido, seu entendimento de humanização supera quaisquer dicionários, pois ele o coloca num processo revolucionário. Freire trabalhou com valores humanos na História e, por isso, questionou idealismos e tecnologismos, mas não o humanismo, que se realiza na História e com o qual Paulo trabalhou de modo primoroso. Como teria de ser, a humanização é o ápice do desenho de próprio punho que ele apresenta à página 157 do manuscrito de *Pedagogia do Oprimido* (Figura 1).

Figura 1

Diagramas elaborados por Paulo Freire



Nota. Reproduzido de *Pedagogia do Oprimido (o Manuscrito)* (p. 157), de P. Freire, 2018, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (Uninove); Big Time Editora/BT Acadêmica. Copyright do autor.

A relação entre Heller e o humanismo renascentista vai além do amor que ela dedicou à Itália, pois se garante em obra básica publicada em 1967, *O Homem do Renascimento* (Heller, 1967/1982), um tipo de criação-aprendizado que não a abandonaria jamais. Esse livro foi necessário para um outro conjunto de textos sobre esse *homem renascentista* publicado em 1988 sob a coordenação de Eugenio Garin. Este resume bem o pensamento de Heller:

Em seu poderoso tratado, precisamente intitulado *O homem do Renascimento*, publicado em Budapeste no ano de 1967, Agnes Heller, discípula de Lukács observou que o Renascimento foi aquela “idade das grandes biografias”, de fato da autobiografia. E isso, acrescentava, porque tantas personalidades excepcionais se formavam em uma sociedade que se construía, se transformava e se recontava. A um momento estático – continuou Heller – sucedia um momento dinâmico. O homem novo, o homem moderno, era consciente de sua feitura, fazia-se. Era esse o “homem do Renascimento”¹. (Garin, 1988/1993, p. 6)

Esse fazer-se, essa exigência da consciência do seu lugar e do lugar de sua gente – outros e outras – e essa indispensável dinâmica conscientizadora na

¹ No original: “Nel suo massiccio trattato, intitolato appunto *L'Uomo del Rinascimento*, uscito a Budapest nel 1967, Agnes Heller allieva di Lukacs ha osservato che il Rinascimento è stato 'l'età delle grandi autobiografie', anzi l'età delle autobiografie. E ciò, aggiungeva, perché tante personalità eccezionali si venivano formando in una società che si costruiva, si trasformava e si raccontava. A un momento statico – continuava la Heller – era succeduto un momento dinamico. L'uomo nuovo, l'uomo moderno, era un uomo che si veniva facendo, che si costruiva, e che era cosciente di questo suo farsi. Era, appunto, 'l'uomo del Rinascimento'. Esta e demais traduções, do autor.



direção do homem novo (que Freire radicaliza na revolução humanizadora) será seu aprendizado e sua *práxis*, notadamente a partir do cotidiano.

Fique claro que a existência e a dinâmica do pensamento humanista não implicam dourar a pílula do humano. Garin (1988/1993) busca corrigir o otimismo de Burckhardt sobre o humanismo renascentista italiano quando mostra que “o mestre suíço não notou a crise e a transformação das sociedades e a inserção de tipos múltiplos em múltiplas inserções sociais” (citado em Alves, 1997, p. 40). Claro que o humanismo é muito mais do que o esplendor da Capela Sistina. Garin continua a argumentar no sentido de que

tratar do nascimento do homem novo não prescinde da análise de suas formas de corrupção e de degeneração, quer da crueldade dos tiranos e seu competente uso das formas e instrumentos de guerra, da definição de espaços e das novas formas de ação política². (citado em Alves, 1997, p. 41)

Tanto os artistas do humanismo podem tornar-se bizarros quanto os pensadores humanistas podem vir a ser pedantes.

Não se pretende afirmar que Heller e Freire são exemplos do pensamento humanista. Mas importa ver o movimento de suas obras, que encontram nas incompletudes, no desvendamento das possibilidades humanas, na liberdade de enunciação para além do selo ideológico colado na testa, o lugar da vida em processo de libertação, via novos olhares, falas e oitivas, via encontros e reencontros com os outros, com as outras e os lugares em que natureza e cultura enunciam seu destino e revelam seu inacabamento.

Seria possível citar vários pontos da obra de Freire e Heller nas quais convergências revelam o humanismo. Algumas célebres citações em *Pedagogia do Oprimido (o Manuscrito)* (Freire, 2018) já foram expostas. Certamente o humanismo em Freire, já bem estudado, não carece de essências ou ideias supostamente puras para ser móvel indutor de autonomia, liberdade, direitos e cidadania vivida, sempre confrontadas com a opressão. A sequência do artigo esclarecerá, mas há dois lugares privilegiados das obras estudadas que exigem demonstração imediata. Em Freire, o pequeno-grande livro *Educação e Mudança* (1979/1983), lançado ao público quando Paulo retornava do exílio de 14 anos. Entre as páginas 27 e 32 tem-se um discurso necessário para tudo o que se lerá em Freire, inclusive nos textos inéditos e publicados depois de sua travessia em 1997.

Embora, com certa razão, Moacir Gadotti (1979/1983) ataque no prefácio o humanismo idealista e o humanismo tecnológico em educação, a atitude crítica diante da natureza do homem inacabado e, portanto, necessariamente

² Cabe lembrar que Garin coordenou a obra *L'Uomo del Rinascimento* (1988/1993). O mestre Jacob Burckhardt escreveu *A Cultura do Renascimento na Itália* (1868/2009), edição brasileira da Companhia das Letras.

educável, é uma atitude humanista, fenômeno da humanitas, nem idealista, nem servilmente tecnológica. E não existe receio da polêmica. Daí, tem-se que: “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (Freire, 1979/1983, p. 28). Noutros pontos da obra surgirá a mediação do mundo e um intenso processo de comunicação desse humano perguntador, que o levará ao outro, à outra, aos encontros com os próximos, ponto de partida do aprender, da conquista da autonomia e da liberdade. Aí se estabelece o direito de ser cidadão, cidadã. Nesse movimento, que também é de conquista, a pessoa se faz ser da urbe.

A comunicação que media esses atos e implica várias leituras da palavra e do mundo terá de ser radical para promover educação, não como quantidade de atos comunicativos, mas fundamentalmente como qualidade das conexões escolhidas, pensadas, julgadas a partir da base cultural comum e da leitura de classe da comunidade educadora, incluído aquele que pensa e escreve. Os atos comunicativos que promovem educação não podem ser mitigados, censurados, semiabertos, com livros, práticas cotidianas e documentos fechados e pessoas temerosas em se expor. Liberados em suas escolhas pelo lento aprendizado que move a consciência, os comunicadores e as comunicadoras se educam, de Angicos ao futuro, tendo em vista um Brasil liberado, autônomo e encarnado em suas maiorias tantas vezes violentadas. Educamo-nos, pois, na radicalidade comunicativa, que também é uma radicalidade sociológica e política.

Em Heller (2012), um texto arguto sobre Marx e as necessidades humanas apoia o projeto de humanização. Na obra italiana da filósofa húngara (cit.) desenvolve-se um capítulo encabeçado pelo título: “Marx Sem ‘ismo’ e as Necessidades Radicais do Homem”. Depois de afirmar que Marx não era marxista ela demonstra que aprendeu muito com os acontecimentos de 1968, de modo a repensar necessidades e interesses humanos à luz do pensamento do criador de *O Capital*. O motor de seu trabalho, segundo Heller, eram as *necessidades radicais* do proletariado, que não poderiam ser satisfeitas pela sociedade do lucro e da exploração do trabalho. Animada pelos gritos da juventude, Heller redefine as necessidades humanas: elas são qualitativas, não admitem subordinações, exigem o desenvolvimento radical do humano rumo a uma vida cheia de sentido, com tempo livre, trabalho digno e gratificante, amor, contemplação, beleza e emancipação. A juventude era a voz das necessidades radicais e ela se sentia no direito de fazer uma nova hermenêutica em Marx.

A utopia seria feita realidade. É bem verdade que mais tarde Heller (2012, pp. 75-86) escreve textos algo desconfiada da satisfação de todas as necessidades radicais das pessoas, talvez estranha a qualquer sociedade. Preferiu a filósofa pensar um mundo que o humano, indivíduo e grupo, possa moldar



como possível, sem uniformidade, sem definição. Não acabado. Deste modo, parece surgir um novo ideal para ela. Trata-se do homem e da mulher que, mais tarde, se vira para trás e pensa que fez tudo o que lhe era possível realizar. O antigo homem do Renascimento tratado por ela também fazia e constituía a ação, contemplava e laborava sua liberdade. Fazia-se. A superação das engrenagens do consumismo e das novas formas de exploração revelarão as possibilidades na história... Aí o dever-ser cria relações fortes com o dever-fazer.

Freire e Heller promovem intenso diálogo em seus textos. A humanização é o eixo.

Não convém esquecer que, desde os desdobramentos do longo debate medieval em projeto humanista a história nos revela escombros, crises de toda espécie e revoluções, tão bem revistas por Eric Hobsbawm (2007). No entanto, caminham pelo tempo secular (e também sofrem) dois valores constituintes e instituintes de novos passos do humano: a possível consciência do real, com suas potencialidades, e o crescimento da pessoa em emoção e conhecimento. Educação, Ciência e Consciência. Sartre (1970) reclamou que era criticado porque afirmava ser o existencialismo um humanismo e, ainda assim, colocava ênfase no lado negativo da vida humana. Ora, disse Sartre: “O que podemos desde já afirmar é que concebemos o existencialismo como uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana”³ (p. 12).

³No original: “En tout cas, ce que nous pouvons dire dès le début, c’est que nous entendons par existentialisme une doctrine qui rend la vie humaine possible et qui, par ailleurs, déclare que toute vérité et toute action impliquent un milieu et une subjectivité humaine”.

Na intensa elaboração de seu texto-cavalo-de-batalha, que busca responder a um a um dos questionamentos feitos contra o existencialismo, Sartre (1970) chega ao humanismo. Nega aquela tendência humanista que faz do homem o ser admirável que realiza muitas coisas e, portanto, vira um paradigma em razão de seus atos mais elevados.

Assume, porém, outro sentido de humanismo. O humanista está sempre por fazer e não se realiza como paradigma para assumir julgamentos sobre outros. Nesse humanismo o homem transcende (não na direção de Deus e sim do mundo-humano) e assume toda a subjetividade de ser e estar no mundo, sabendo que o universo único que existe é o humano. Importante, destaca Sartre (1970), é que não convém voltar para si mesmo, mas construir metas fora de si, por exemplo a liberdade e quaisquer outras realizações que signifiquem sua humanidade.

Os projetos de Sartre não são os freirianos ou aderentes a Heller, mas há componentes em diálogo quando o valor trabalhado pelos três faz florescer sentidos na tarefa emancipatória, na missão libertadora, no dever-ser e no dever-fazer.

SENTIDOS PRIVILEGIADOS

O trabalho de Freire e Heller se realiza por meio de um privilégio de sentidos físicos, em cuja distinção tanto se define a área de saber quanto a leitura do que entendem ele e ela como valor de interlocução social.

Do lado da autora do cotidiano na história, o olhar, o clarificar; quanto ao patrono da educação brasileira, as falas que suscitam diálogos em busca de significações políticas, sinônimo de ação revolucionária. Uma discursiva pelo olhar e o outro discursiva na conversa intuída e desejada. Trabalham-se sentidos privilegiados para esclarecer e para estimular a construção de conhecimento e sua consciência.

Cabe apresentar os documentos trabalhados. Na leitura italiana de Heller (1972/2011), denominada “La Teoria, la Prassi e i Bisogni Umani”, ao iniciar o texto que a levaria a discutir as necessidades humanas sob a sociedade da mercadoria, tem-se como disposição “avere ben chiaro” (ter clareza) (p. 28) que trata da sociedade burguesa nos tempos modernos. De imediato, afirma ser necessário “chiarire” (clarear, esclarecer) (p. 28) que tratará de ciências humanas. Cabe, portanto, agregar a leitura de *La Sociologia de la Vida Cotidiana*⁴ (Heller, 1970/1977), com ênfase para os textos entre páginas 9 e 90. O conjunto escolhido é temático, pois move os sentidos do corpo, que são metabolizados na direção da existência significativa no mundo e na vida, entre percalços e afirmações. Nesse texto, ainda no prefácio, o mestre György Lukács (1970/1977), ao apresentar a metodologia de escritura de Heller cria uma figura exemplar, representativa da construção genérica da discípula: “que se eleja um método genérico a iluminar os caminhos que os diversos modos de reagir percorrem, a partir do momento em que afloram espontaneamente até o momento em que adquirem uma imagem/compleição plena”⁵ (p. 12).

Na obra análoga de 1970, traduzida como *O Cotidiano e a História* (Heller, 1970/1985, pp. 28, 36, 69, 85, 99)⁶ o pensamento “faz ver, evidencia, é visto e vê” em seus momentos decisivos.

No seminário mundial sobre Paulo Freire, em Turim, 2014, este ensaísta se encontrou com Heller, que discutiu alguns aspectos do processo de humanização na obra do educador e apresentou seu livro, de 2012, *I Miei Occhi Hanno Visto*⁷ (Heller, 2012).

A obra é uma longa entrevista realizada em um monastério próximo a Verona. Considera Auschwitz, Hiroshima, Lukács, Marx, sua vida nos Estados Unidos e a própria filosofia, de interesse especial para o presente ensaio.

Os capítulos privilegiados por este ensaio para o olhar contemporâneo são: “Lukács, as Vacas e a Escola de Budapeste” (Heller, 2012, pp. 57-74) e “Marx Sem ‘Ismo’ e As Necessidades Radicais do Homem” (Heller, 2012, pp. 75-86).

⁴ A primeira edição húngara foi de 1970. Por Edicions 62, de Barcelona, saiu em 1977 e 1987. Na edição catalã Heller afirma que não tem o que acrescentar ao trabalho de 1970. O prefácio é de Lukács.

⁵ No original: “se elija un método genérico, iluminando así con claridad el camino que recorre los diversos modos de reaccionar desde el momento en que afloran espontaneamente hasta que adquieren una figura completa”.

⁶ Cabe aqui a homenagem à editora Paz e Terra, que publicou a obra em 1985. O livro se constitui de variações focadas no problema central do cotidiano.

⁷ Livro-entrevista com Francesco Comina e Luca Bizzarri. O trabalho entre Heller e os entrevistadores se deu na Páscoa de 2012.



⁸O poema, sem nome, abre o livro. Foi composto em Genebra, abril de 1976.

⁹Trata-se da *cópia de segurança* feita por Paulo Freire e deixada em mãos do ministro de Salvador Allende Jacques Chonchol e sua esposa Maria de Oliveira Ferreira, na primavera de 1968. Na dedicatória ao casal Freire (2018) conclui: “Queria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens, como uma simples homenagem a quem admiro e estimo” (p. 37).

A leitura dessas propostas de iluminação do mundo sugere outro modo de representação do caminho humanizador, o texto poético de Freire, sem título, inserto em obra póstuma organizada por Nita Freire (Freire, 2001)⁸ – reproduzido no Apêndice deste artigo. Ali, tem-se *o estrangeiro*, que se mantivera em silêncio e, quando falara com o povo do vale, tratara da natureza e seus movimentos de beleza; no entanto, uma outra fala se inaugura, um “agora vos digo” que vai até o final, evangélico, a buscar na palavração um discurso tão diferente quanto permanente, um discurso de libertação. Agregue-se à análise a sequência do livro *Pedagogia do Oprimido (o Manuscrito)* (Freire, 2018)⁹. Tal sequência, pelo testemunho dos organizadores da obra reescrita à mão por Freire em 1968, não consta das traduções conhecidas, pois foi retirada das edições pioneiras em língua inglesa. A teoria do movimento revolucionário que Freire (2018) desenvolve (pp. 156-158) apresenta dois desenhos, um da ação revolucionária e outro da ação opressora. Um vai das intersubjetividades (intercomunicação) às transformações e à objetividade da humanização, via interação. O outro se realiza a partir dos atores-sujeitos em direção à objetividade da manutenção opressora, via construção de sujeitos-objetos.

Como se sugeriu, esse discurso em Freire (2018) não produz um paradigma metafórico, mas felizmente um eixo metonímico, que vai das partes fragmentadas da sociedade em busca de um sentido organizador, um conhecimento alimentado por pedagogia libertadora, que sempre permite fazer o movimento de retorno ao homem e à mulher, às pessoas das classes desprezadas, capazes de juntar em si a humanidade necessária para a vida no mundo.

Este trabalho de leitura textual e compreensão de pensamentos, a partir do vivido e sentido do cotidiano, trabalhará correlações no quadro da obra de cada autor, considerados elementos do processo histórico-social. Na medida do possível, o trabalho de descrição e análise projetará as significações correlacionadas à contemporaneidade, especialmente sobre situações da educação, da cultura e da comunicação.

METODOLOGIA

Este trabalho considera Chartier (1990, p. 227), que nos ajuda a criar indicadores para a leitura e para a avaliação. Para ele, há dois enfoques na leitura analítica dos textos: de um lado a morfológica, que trabalha movimentos de conceitos e as figuras que os explicitam; de outro a sintática, que trabalha a especificidade das normas, regularidades e situações próprias da obra considerada. Nesta análise, o corpus textual é conduzido pelo olhar (Heller) e pelo diálogo (Freire), que induzem às construções frasais, quer na obra argumentativa, quer no poema.

O corpo morfológico-sintático, com sua presença de olhares e diálogos, suas figuras, presenças/ausências, recorrências, constitui o *corpus alargado* em Bauer e Aarts (2002, pp. 50-51).

Aplicados os enfoques de Chartier (1990) ao *corpus alargado* (os dados do mundo vivido, as ideias, as imagens e os projetos de mudança), vê-se também o lugar de conhecimento onde trabalha o leitor-crítico. Nessa relação se cria um processo de comunicação, o qual participa do conhecimento do mundo e das suas possibilidades de mudança.

Essa leitura metodológica ganha coerência no modo de fazer do autor e da autora trabalhados. Segundo a filósofa do cotidiano, trata-se de eleger um método e com ele iluminar os passos que levam à consciência política. Tal método se move do genérico individual (corpus restrito) para o corpus alargado, no qual a consciência de homologia entre desafios e forças sociopolíticas habilita o ser do cotidiano a novos confrontos, aprendizados e conquistas. Entre muitas imagens recorrentes, a maneira de construir na poética freiriana assume falas espontâneas sobre a natureza e a cultura locais do povo do vale, que se organizam como corpo inicial que oferece espaço para o discurso segundo e o terceiro. O primeiro deles se inicia por conjunção adversativa ao modo evangélico (mas agora voz digo...), a qual busca superar a consciência ingênua¹⁰. O próximo trata de atingir a figura completa, transversal a toda a obra do patrono da educação brasileira (coerente com o alcance da força política em Heller). Essa conquista de imagens e símbolos pela palavra dialogada se realiza com *palavração*, discurso diferente e permanente, fenômeno original da consciência crítica segundo Freire. Cabe ver, pois, como se move cada corpo textual rumo ao atingimento de seus alvos.

CORRELAÇÕES

Estabelecidos os textos e os modos de fazer dos autores (a visão e o diálogo), a par das bases metodológicas capazes de melhor elucidá-los, carece-se de aprofundar as correlações entre texto e processo construtivo, com vistas ao direcionamento de suas significações na história.

No excerto publicado, originalmente em 1972, e também em italiano na revista *AUT-AUT* no ano seguinte, Heller (1972/2011, pp. 28-30) questiona a teoria que resulta da divisão do trabalho e que ganha força na sociedade burguesa por meio de sua divulgação, seu *marketing*. Não deixa de observar que há certa precariedade na relação entre os criadores de teoria e seus utilizadores, quer pela manipulação das forças do mercado, quer pela mera funcionalidade da teoria, que dirige setores da sociedade por meio de alguns modelos e em direção a pontos limitados pré-estabelecidos. Ocorre, pois, que teorias

¹⁰ Talvez os trechos mais ricos de Freire sobre a ideia de consciência ingênua (e em consequência seu contrário) sejam aqueles em que pensa diretamente o trabalho do educador no contato com seus estudantes. Em *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996, p. 122), ele combina o inacabamento da pessoa jovem à sua condição passiva de quem recebe conteúdos para guardar e talvez responder segundo se exige. Lembra, pois, a antiga reflexão sobre o depósito bancário. O inacabado natural e o passivo cultural constituem a consciência ingênua, tema central da educação entendida como ato político.



são apresentadas e aceitas no processo de comunicação como produtos de higiene, tipos de pastas de dente. Nesse movimento de ideias, destacam-se dois pontos: o sentido de práxis e a eficácia da teoria. Heller chama a atenção para a necessidade precípua de não entender práxis como qualquer atividade humana, de que decorre a própria eficácia da teoria.

Por sua vez, o texto traduzido por Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder *O Cotidiano e a História* (Heller, 1970/1985) apresenta o desenvolvimento das ideias do excerto, na medida em que “a estrutura da vida cotidiana está caracterizada basicamente pela muda coexistência de particularidade e genericidade” (Heller, 1970/1985, p. 23). Impressiona a forma do capítulo especialmente tratado na obra: 50 parágrafos descritivos do que é a vida cotidiana, com alguma argumentação adversativa a favor da construção do “humano genérico”, acima da consciência do dia a dia repetitivo. Os últimos seis parágrafos começam a demonstrar que a vida cotidiana não é, necessariamente, alienada como definição, pois houve representações históricas não alienadas, especialmente ligadas à ciência e à arte. Então, a orientação do texto se faz pelos verbos possibilitar, significar, supor, tornar, engajar, descobrir, dever, converter-se, empenhar-se (Heller, 1970/1985, pp. 17-41). No entanto, a despeito de o pensamento cotidiano ser dirigido pela espontaneidade, o humano cotidiano não está imune de se constituir parte da práxis a partir de sua atividade prática. Esse momento humano-genérico da consciência, que é a práxis, é capaz de construir o novo.

A considerar Chartier (1990), essa cultura que busca tornar-se genérica opera uma gramática de muitos textos, ainda que fragmentados. Os discursos do novo *bem-estar* social da sociedade liberal, operados em vários momentos da governança deste século, especialmente por meio de reformas e, especialmente, desafios individualistas, tanto sinalizam o movimento paradigmático de novas teorias do *welfare state* como, principalmente, o trabalho precário e terceirizado para inundar o cotidiano e evitar um efetivo processo dialógico. Num momento, instituições e organizações mediadoras da sociedade, como sindicatos e outros formadores de opinião se encantam com o discurso dos governantes e decalcam sua linguagem no cotidiano popular. Noutro, as cisões se aprofundam, mas as operações de *marketing* ainda assim operam o esforço em fazer seus discursos passarem da representação de mundo (ou uma apresentação dialogada com a sociedade) para se tornarem significação, não para os agentes governamentais de discurso (que barganham falas, moedas e poder) e sim para reconstruir o cotidiano da sociedade, o que é a *práxis*.

Heller (1970/1985, p. 24) exemplifica a cessão de um lugar no transporte coletivo para a mulher idosa e Freire muitas vezes suscitou o diálogo em torno das palavras do cotidiano que associam o eu ao nós, como tijolo, casebre, enxada,

lápiz etc. Ambos entenderam ali a possibilidade (não a compulsoriedade) de ascender do cotidiano para completar figuras genéricas de moral, generosidade, encontro com o outro e mudança, o que pode levar a relações sociais criativas, portanto competentes para serem políticas.

Em exercício, ou práxis, de representação similar, o estrangeiro do poema de Freire começa a falar com o povo do vale sobre o cotidiano, suas manhãs, os cânticos dos pássaros, suas incertezas, negações, trabalho, alienação. Essas falas significavam um “aprendizado fundamental”, ou seja, as palavras e frases formais do exercício da linguagem não comportam os sentidos de imediato, no seu próprio surgimento. As camadas de significação vão-se fazendo história inclusive na suposta alienação, que implica falar de pássaros e flores. Nesse movimento, não há palavras de ordem, nem discursos negadores do diálogo. Tratava-se de um “falar a vós” como “forma de falar convosco”. Segue-se em tonalidade evangélica a ampliação da sintonia entre o eu e os outros. Nem mesmo a suposta alienação das conversas anteriores significava fraqueza permanente e sim equalização discursiva, necessária. A fraqueza sentida no cotidiano do “povo do vale” não foi “presente dos deuses”, nem “perfume das flores”. Trata-se de não acreditar que a “fraqueza não é ornamento de nossas vidas amargas”. Em seguida, propõem-se duas virtudes hauridas no cotidiano em transformação: “não acreditar” em quem impõe a naturalidade da alienação/fraqueza, mas “esconder” dos poderosos, como tática, o que já sabemos, ao menos por um tempo determinado, pois eles precisam continuar a acreditar que o “povo do vale” nada sabe e nada conhece. Enquanto isso, prepara-se o discurso “que sacudirá montanhas e vales”, isto é, o discurso diferente (a “nossa palavração”), que será um discurso permanente. E cabe a profecia: “Ai de nós, porém, se pararmos de falar/Somente porque eles já não possam mais mentir”. O discurso de libertação sempre “estará sendo”.

As formas temporais do advérbio comandam o poema: depois, apenas. Mas somente até o início do discurso dialetizante. Os advérbios dão passagem para verbos de ação e assim os comandos se alteram, somente pontuados por conjunções adversativas (especialmente *mas, porém*) indispensáveis para chamar a atenção para recidivas da consciência ingênua. Ao se aproximar do final, o poema se fortalece pela locução *por isto*, que tem a força dupla da conectividade advérbio e conjunção. *Por isto vos digo*: aí se define que o discurso diferente, libertador, é uma *palavração* que terá de ser permanente. Palavração também pode ser revolução.

O estrangeiro, que se faz liderança revolucionária depois de se assumir ser do cotidiano, é o líder revolucionário das páginas do manuscrito (Freire, 2018, pp. 155-157) anteriores ao desenho de Freire, que não consta das traduções.

Primeiramente (o tom bíblico circula nos dois textos), ao contrário do processo opressor, no qual as elites se alimentam da “morte em vida” dos oprimidos,



o caminho da liderança revolucionária é “morrer para reviver através dos oprimidos e com eles”. O estrangeiro do poema se nega para, em momento fundamental, falar com o povo na etapa do aprendizado fundamental. O aprendizado implica conhecer, também, as negações e alienações, que se mesclam ao cântico dos pássaros e ao suceder das manhãs, fenômenos do cotidiano. Lê-se “os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2018, p. 154). Ato contínuo, a convivência da liderança revolucionária com os oprimidos (constituente da generosidade) se desvencilha das amarras da reificação e, ao negar palavras de ordem, constitui um discurso na primeira pessoa do plural que caminha para um movimento de discurso-práxis de libertação.

O desenho de próprio punho de Freire (vide Figura 1) traz duas imagens: a teoria da ação revolucionária e a teoria da ação opressora. A primeira passa pelas intersubjetividades em contato, passa pela interação de sujeitos atores (lideranças e massas oprimidas) e chega ao objetivo da humanização, que enfrentou a realidade a ser transformada conjuntamente. Ao fim e ao cabo, tem-se a humanização como processo permanente. A segunda, de seu lado, se inicia pelos sujeitos atores, vai a uma ação em que os oprimidos são uma realidade a ser mantida e se dirige ao objetivo da opressão. Portanto, uma figura mais simples. Não comporta uma quantidade representativa de atores, não porta realidades a serem transformadas e não leva a qualquer forma de humanização. A partir da página 43 de *La Sociologia de la Vida Cotidiana*, Heller (1970/1977) estuda o fato de que “a consciência do ‘nós’ não constitui sempre uma antítese da consciência do ‘eu’”¹¹ (p. 44). Entre citações privilegiadas de Marx e Goethe (algumas vezes de Platão e Aristóteles) a autora continua sistematicamente a afirmar, em momentos chaves do seu texto, que carecemos de ter presentes o particular que se orienta na vida cotidiana e o mundo no qual ele precisa se orientar, isto é, supõe-se como chave de leitura o olhar orientador.

Enfim, para o que interessa a este trabalho, Heller (1970/1977) cita Marx de *A Questão Judaica* para dar a orientação rumo à emancipação humana, isto é, ela se dá: “somente quando o homem reconhece e organiza suas ‘próprias forças’ como forças *sociais* e por isso já não separa mais, em si mesmo, a força social da figura da força *política*”¹² (p. 90).

A CONDIÇÃO DO ENSINO MÉDIO E O INÉDITO IMAGINADO

Alguns fenômenos do momento educacional que vivemos permitem correlações produtivas junto aos textos de Paulo e Agnes. A reforma da educação

¹¹No original: “la consciencia del nosotros no constituye siempre una antítesis de la consciencia del yo. Los sentimientos relativos a la consciencia del nosotros pueden ser afectos particulares precisamente como los referidos a la consciencia del yo”.

¹²No original: “sólo cuando el hombre ha reconocido y organizado sus ‘propias fuerzas’ como fuerzas *sociales*, y por ello ya no separa de sí la fuerza social en la figura de la fuerza *política*”.

média brasileira e a *escola sem partido* encarnam o quadro desafiador das representações e levam à discussão da consciência e da ação do “estrangeiro poético”, que também converge para os indicadores de consciência.

Mesmo sem um debate amplo sobre a condição da adolescência brasileira (três milhões fora da escola, alguns milhares apenados por reincidência de infrações e alto índice de mortalidade entre os mais pobres), à luz do fenômeno já vivido e conhecido do desempenho medíocre dos estudantes brasileiros nos exames massivos do Pisa, o Ministério da Educação (MEC) lança em 2016 uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) *salvadora* do ensino médio brasileiro. Ela propõe aos 27 sistemas de ensino da federação um orçamento reduzido associado a um repertório de ofertas de componentes curriculares segundo as possibilidades de cada sistema e até de cada município e comunidade escolar. Portanto, uma ação de longo prazo e sujeita a muitas variações.

No entanto, o uso do marketing midiático foi intenso e produziu a imagem de que tudo está acontecendo ao mesmo tempo, um tempo mítico, ou que a redenção desta etapa educacional já chegou. De fato, o projeto de Temer-Mendonça não saiu do papel, pois deveria, em tese, ser iniciado quando a pandemia do Sars Cov 2 nos atacou. Destaque-se que esse governo resultou de um golpe parlamentar aplicado no governo de Dilma Roussef em 2016 e, portanto, não garantiu nenhuma credibilidade e levou o país ao governo Bolsonaro. Decorre que, depois de mais de dois anos, não há previsão para a aplicação das Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada do Magistério, criadas pelo Conselho Nacional de Educação no final do governo anterior em atendimento ao Plano Nacional de Educação, 2014. No atual governo não há uma única política educacional que encaminhe uma efetiva mudança do ensino médio, a considerar a grandeza do país e a atomização das unidades escolares no território.

Ora, são conhecidas as precariedades do magistério brasileiro da educação básica, depois de 50 anos de formação feita ao sabor das teorias de plantão, dos currículos mínimos, da volúpia do mercado educacional e dos direcionamentos apostilados na organização didático-pedagógica.

Apesar disso, a condição do ensino médio nacional não evitou a formação de organizações mediadoras fortes nos espaços do magistério, as quais, no entanto, seguem pautas pragmáticas, salariais, assinaladas por conquistas sofríveis. A exceção é a Conferência Nacional de Educação (CONAE), depois transformada em Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), criada posteriormente à devassa do Fórum Nacional responsável pela conferência realizada pelo governo Temer. Nela (edições de 2010 e de 2014) eixos fundamentais da educação básica brasileira são trabalhados coletivamente e documentos referenciais levam à efetiva constituição de políticas educacionais.



Ligam-se, pois, os fenômenos. A precariedade acumulada de todo o processo formativo, a desorientação de diretrizes e a expansão mercadológica dos serviços educacionais se encontram com a negação da escola diversa e construtora de cidadania. O cotidiano do trabalho escolar é uma espécie de drama brasileiro a ser redimido, mas ainda não se fazem ver consciências estruturantes do real vivido e seu dever.

No entanto, esse nível educacional sofre um esgarçamento similar ao que sofre toda a juventude no sistema de divisão de trabalho neoliberal – o novo exército da suplência – e, no entanto, faltam forças, quer de educandos, quer de profissionais da educação e centrais sindicais, para novos passos transformadores da condição presente, piorada ainda mais com a pandemia. A rigor, o que nos trouxe Freire, a libertação em comunhão, a chegada à humanização pela consciência da condição vivida e o aprendizado como fenômeno dos encontros e confrontos com os outros e o mundo, tudo isso é estranho ao ensino médio que se conhece e que nada muda com a suposta reforma do governo transitório que desembocou em Bolsonaro. Hoje já se clama nas ruas pela revogação da lei que criou o suposto novo ensino médio. Reconheça-se que esse conjunto social e humano denominado ensino médio é um tempo-espço de tremenda pressão sobre a adolescência em face de um futuro que já chegou e que faz um questionamento de esfinge prestes a devorar o adolescente em direção ao mundo do trabalho “flexibilizado”, isto é, desmantelado e operado por tecnologias pouco conhecidas. Entendido o quadro dessa etapa da educação básica brasileira, fica-se distante do projeto de mudança proposto por Heller (1970/1977, p. 90): “reconhece e organiza suas ‘próprias forças’ como forças *sociais* e por isso já não separa mais, em si mesmo, a força social da figura da força *política*”. Trata-se da elaboração originalmente proposta por Lukács (1970/1977, p. 8) para a leitura da vida cotidiana de Heller. Ou essa condição ameaçada e silente, que não favorece os encontros e os confrontos propostos em Freire e rumo a um novo tempo *palavrador*, conectivo, dialogante.

O problema é que essa imagem do ensino médio diante de exames em larga escala e seus resultados medíocres em linguagens e matemática deixa de auscultar um sujeito fundamental do processo: o estudante, a estudante. Especialmente essa gente em formação no interior de seus territórios, suas famílias, suas comunidades, seus modos de pensar a escola e a sociedade e suas leituras de si mesma. Se essa oitiva inexistente, a fragmentação, o silêncio e o desencanto serão mantidos e a marcha dessa etapa escolar parecerá única, ruim e inflexível.

Não é sem razão que se queira banir no atual desgoverno a leitura de gênero e inaugurar a famigerada escola sem partido ou buscar privilégio e ocultação no *homeschooling*. Isso, ao mesmo tempo em que se bate na tecla dos direitos de escolha de percursos formativos dos adolescentes nesta fase de *novo ensino médio*. A rigor,

aquele ou aquela que deve fazer escolhas não tem como garantia sequer o reconhecimento de sua condição efetiva de pessoa e cidadão, a quem a Constituição garante direitos de opinião, estudo, palavra e posicionamento político. Se a adolescência está proibida de se definir como pessoa em si e sujeito de direitos, ainda não está dada a mínima compreensão das forças pessoais como forças sociais em direção às forças políticas. Ora, escolhas curriculares nessas condições equivalem a atos mecânicos e sinais de imposição tecno-burocrática. Noutras palavras, busca-se matar o direito e sua sequência no ato mesmo de ser aluno da escola de nível médio. Alija-se assim a leitura do mundo e suas forças, diante das quais o *eu* aquilataria suas possibilidades e aprenderia as relações entre elas e as forças sociais e políticas de que passa a fazer parte. Freire e Heller voltam a ser presentes.

Enquanto em Freire é patente uma sugestão mediadora vinda daquele que tem o dom de olhar todo o espaço habitado e que, a partir de certo momento, entra em comunhão com o *povo do vale*, em Heller não se distanciam as forças do eu e da sociedade, mas elas devem se conhecer e reconhecer como força e como figura de força. Ora, não há efetiva *visão do vale* da educação brasileira a partir da redemocratização nos anos de 1980. Na ditadura (1964-1985) sequer havia um vale visível e habitado dada a força repressiva e o acobertamento do possível e do viável. No entanto, já no tempo democrático, o que foi proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, isto é, que crianças e adolescentes são sujeitos da vida e seus direitos; mais que nunca, do seu processo de educação.

Entende-se, pois, a liberdade e os interesses dos *serviços educacionais* privatistas e luxuosos de experiências educacionais e as mais que duvidosas Organizações Não Governamentais (ONG) da educação que se colocam como best sellers midiáticos a orientar os governos e o estado brasileiro em matéria educacional. A verdade delas se define a priori, no interior de sua construção ideológica e não nos campos de batalha do cotidiano educacional, onde as verdades são expostas e confrontadas.

Põe-se de lado, portanto, aquele pensamento dialético que se realiza nas considerações do estrangeiro do poema de Freire. Nesse, somente se chega a um discurso adequado depois de muita elaboração, além de atos de sinergia e análises dos habitantes e do uso de seus potenciais. O adolescente do ensino médio brasileiro é sujeito oculto, invisível.

A imposição cognitiva dos exames massivos, inclusive o Pisa, nem de longe respeita o fato de que as melhores competências do novo adolescente serão aquelas hauridas de suas descobertas do eu social que ele representa e das forças sociais que o constituem em direção à sua representação política, ou sua consciência de sujeito educacional. Considera-se, pois, que o cotidiano



educacional que prepara adolescentes para exames massivos atrasa em muito a sua constituição de sujeito político.

Cabe aqui apresentar a mais densa pesquisa quali-quantitativa realizada nos últimos anos no Brasil. Abramovay e colegas (2015) acompanharam, ouviram, testaram e dialogaram com adolescentes e jovens da escola pública, de que resulta uma obra indispensável.

Os grupos focais, realizados em dezenas de cidades brasileiras, das várias regiões, revelam os diversos fenômenos do cotidiano que levam os estudantes do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos e do Pró-Jovem Urbano (compensatório de ensino médio) a continuar na escola, desistir, faltar, abandonar, ter prazer, enfadar-se: falta de professores, aulas monótonas para estudantes trabalhadores, brigas, doença em família, trabalho, gravidez, cansaço, tráfico de drogas, total desestímulo familiar, falta de perspectiva de futuro; enfim, um universo de fatos e condições que, se por um lado representam a realidade cotidiana da juventude estudantil brasileira do ensino médio, por outro lado sugerem sua saída, pois há falas que analisam o real vivido e buscam compreendê-lo e a respeito do bom trabalho de certos professores, bem como sobre o convívio agradável no interior da escola e a leitura do tempo futuro na vida do indivíduo que se diferencia da família “que não estudou”.

Alguns textos de Abramovay (2015) precisam ser conhecidos por quem educa, especialmente por quem ama a juventude e a escola. Toda a primeira parte, em que se caracteriza a juventude presente pode ser associada ao excerto encontrado:

Há que também considerar que os jovens de hoje experimentam um processo de “adultização” acelerado, estando expostos a vulnerabilidades sociais e a múltiplos desafios. São eles – talvez mais do que qualquer outro grupo populacional – que enfrentam as maiores incertezas e os riscos advindos do processo de globalização. Para Reguillo (2000), o século XXI assiste a uma crise político-social, excluindo os jovens latino-americanos de um projeto futuro:

[Os jovens do século XXI] de maneiras diversas e desiguais, seguem despedaçando as certezas e continuam assinalando também, através de diversas maneiras, que o projeto social privilegiado pela modernidade na América Latina foi, até hoje, incapaz de realizar as promessas de um futuro inclusivo, justo e, sobretudo, possível (REGUILLO, 2000, p. 3, tradução nossa¹³). (p. 26)

No entanto, pouco depois, à página 30 da obra, a autora mexicana, conhecida estudiosa de juventudes, faz séria crítica à escola que conhece, a latino-americana:

¹³Observação: a expressão *tradução nossa* é dos autores da obra citada.

a escola se erige como fiscal, juiz e jurado, mas dificilmente se assume como parte da problemática das culturas juvenis, e menos ainda como propiciadora dessa problemática . . . A dimensão expressiva das culturas juvenis se reduz a um comportamento tresloucado de “não crianças”, “não adultos”, e suas práticas e leituras do mundo nos dão pistas-chaves para decifrar possíveis configurações que assumem a sociedade. (Reguillo, 2000, citada em Abramovay, 2015, p. 30)

Sobre o entorno tecnológico da juventude, foi feliz a equipe em citar Martín-Barbero (2006) e outros, estudiosos das mediações culturais operadas na sociedade pela mídia e seus ecos operacionais, seja no cotidiano, seja nos eventos de que tomam parte as novas gerações:

Numa reestruturação do que entendemos por conhecimento, das fontes e dos critérios de verdade, e dos sujeitos autorizados e reconhecidos como produtores do conhecimento. E essa reestruturação não pode deixar incólume a escola, porque é uma instituição baseada em outro tipo de organização do saber, hierárquica e centralizada. Os educadores que aderem a esta posição sustentam que estamos diante de uma mudança de época e que se necessita organizar o ensino nos novos traços de produção dos saberes, como são a hipertextualidade, a interatividade, a conectividade e a coletividade (MARTÍN-BARBERO, 2006; DUSSEL & QUEVEDO, 2011, p. 12). (Abramovay, 2015, p. 31)

O destaque devido ao estudo das relações entre jovens e escola cita Charlot (2001), em texto que *fala* em tom freiriano:

I) que toda relação com o saber é uma relação de quem aprende com aquilo que aprende e consigo próprio, apropriando-se sempre de algo do “mundo humano”. O sentido e o valor do que é aprendido “está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa na tentativa de aprender)” (CHARLOT, 2001, p. 27);

II) que toda relação com o saber é uma relação com o outro, pois o aprender dá acesso à comunidade virtual e presente dos que aprendem;

III) que toda relação com o saber é uma relação com o mundo em que a pessoa vive, aprende e desenvolve atividades. “O sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói” (CHARLOT, 2001, p. 27). Tais aprendizagens são mais ou menos importantes, mais ou menos interessantes para o sujeito.



“O sentido e o valor de um saber . . . são indissociáveis dessa relação com o mundo” (CHARLOT, 2001, p. 27-28). (Abramovay, 2015, p. 36)

Antes de destacar alguns resultados dos grupos focais no interior da pesquisa, convém apresentar dados dispostos na obra que têm bastante a ver com as preocupações aqui desenvolvidas, isto é, as dimensões sociais, coletivas e plurais que estimulam a presença da juventude do ensino médio na escola.

A adolescência do ensino médio valoriza a escola como lugar de, pela ordem: ter amigos, participar de aulas *legais*, realizar passeios com a turma e estudar temas relacionados com a sua vida. Do mesmo modo, professores constataam os mesmos desejos em seu cotidiano.

O que pensam os estudantes da escola foi uma dimensão qualitativa de justo destaque na pesquisa.

Emblemática da relação entre a manutenção do cotidiano e o despertar para o novo é a leitura do trabalho dos professores, como se lê nas falas de estudantes do Ensino Médio:

A gente percebe quando o professor não gosta de dar aula. Quando ele está ali porque se formou numa profissão, achou que ia encontrar um trabalho numa área e não conseguiu e acabou sendo professor. A gente percebe, é visível aquele professor que gosta, que ele se esforça, que ele fala: - Não, você está com dificuldade, eu vou te ajudar, a gente vai sentar junto, você vai conseguir tirar essa dúvida. Chega com o colega que sabe mais e diz: - Vocês sentam os dois juntos. Então é aquele professor que gosta do que faz. Esse é um bom professor. (2) (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá). (Abramovay, 2015, p. 114)

Há uma crise na relação de autoridade. A compreensão genérica do poder do magistério está em ruínas no ensino de adolescentes e jovens, como mostra a pesquisa. No entanto, visto que não se trata de posição universal, de fato há *brechas* para uma nova consciência do trabalho do educador/professor, pois via de regra os estudantes sentem a necessidade precípua do mentor, do orientador, do abridor de novas perspectivas, o que muitas vezes não se encontra no cotidiano limitado da escola, da comunidade e do trabalho. Mas os professores, especialmente no Ensino Médio e nos programas paralelos para os públicos jovem e adulto estão sob rígida análise de seu procedimento, de sua leitura educacional do mundo, de suas atitudes didático-pedagógicas. O que é bom para a saída das leituras genéricas para a consciência de relações sociais na comunidade escolar e, por consequência, para a construção de identidades pessoais que estudam e trabalham e que já se encaminham para a consciência de cidadania.

Outra fala de estudante é exemplar desse processo:

A semana passada o professor de Geografia, conversou com a gente, aí ele estava explicando que o nosso modelo de ensino é muito antigo, é jesuíta. Aí ele falou que a gente devia aprender outras coisas, por isso que a gente gosta da aula dele, que a aula dele é uma geografia diferente. Aí eu fiquei pensando nisso, falei “nossa, aprende na escola, mas o que a gente aprende não é o que a gente devia aprender mesmo, sobre o mundo, sobre a vida que a gente vai ter, e a gente aprende da vida na rua e não dentro da escola” (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis, MT). (Abramovay, 2015, p. 135)

“Aí eu fiquei pensando...”. O mundo e a vida se encontram no afloramento do pensamento, entre espontâneo e sistemático, por impulso do diálogo que também o cotidiano possibilita. A interação havida no curso de geografia dessa escola provê uma força individual que começa a se encontrar com forças sociais na vida do mundo, o que poderá levar à capacidade política de pensar a sociedade.

Quando a equipe dispôs construtos comportamentais, houve reações diversas, quer pela crítica a colegas, quer a professores, especialmente pela falta de boas explicações sobre as *matérias*, de compreensão das individualidades, do fluxo de raivas reprimidas e espalhadas contra pessoas do convívio escolar.

Concluem os pesquisadores coordenados por Abramovay (2015):

Impressiona, não por ser específico desta pesquisa, mas por ser indicador de uma cidadania cultural negada, a escassez de alternativas para se divertir, para ter prazer e regular seu ritmo de vida, campo da pesquisa extensiva e presente nas narrativas de jovens. Teatro, museus e viagens são pouco citados; as festas coletivas se restringem, com maior probabilidade, a shows de música popular gratuitos e a reuniões em casa de amigos. Cinema também aparece pouco, especialmente entre jovens do EM. Esses, em maior número, sabem melhor usar a Internet que os da EJA e do PJU. Os jovens chegam à escola sem um capital cultural, que, por sua vez, também não faz parte da agenda dessa, predominando uma socialização incompleta, que compromete o processo de conhecimento. (p. 232)

O que têm os e as jovens-adolescentes a ver com a agenda vazia que o sistema nacional de educação faz cair nas escolas que ministram o ensino médio? Cabe-lhes alguma culpa, para usar o jargão dessa sociedade que lava as próprias mãos e encontra nos outros mãos barreadas de um cotidiano tornado tanto incompreendido quanto inconsciente?



Como parte dos estudos que levaram à constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017-2018), isto é, BNCC do Ensino Fundamental e BNCC do Ensino Médio, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) preparou uma síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), algumas delas preparadas por membros das comissões originais das Diretrizes. Foi o caso das DCN do Ensino Médio, relatada em 2011 pelo conselheiro José Fernandes Lima, que também preparou a síntese.

Nela há clareza de como e por que trabalhar com os adolescentes e jovens dessa etapa decisiva na direção do mundo adulto, incluídas as relações de trabalho e, como direito, a universidade.

Lê-se:

sugere-se que, para viabilizar o atendimento a todos os estudantes do Ensino Médio, faz-se necessário discutir as características sócio-econômico-culturais dos jovens que o frequentam; entender as representações que a escola, seus professores e dirigentes fazem dos estudantes; saber quais sentidos e significados os jovens atribuem à experiência escolar; conhecer como os jovens interagem com a diversidade e em que medida a cultura escolar instituída se aproxima ou se distancia das expectativas dos jovens estudantes.

Além disso, é importante verificar se a experiência escolar oferecida guarda alguma relação com os interesses pessoais e os projetos de vida dos estudantes; identificar em que medida as atividades desenvolvidas na escola podem contribuir para que os estudantes elaborem seus projetos de futuro; e verificar se há aspectos que necessitam ser modificados no sentido de favorecer a permanência dos estudantes, com sucesso, na escola. (Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, s.d., p. 37)

Em decorrência dessa leitura sociopsicológica, que provê a educação do dia a dia dos adolescentes e jovens, quem educa deve considerar que eles e elas têm voz, pensam, planejam, escolhem e julgam, não somente na pragmática do que qualquer escola oferece, mas na direção de seu destino como pessoa e cidadão, cidadã. As poucas falas escolhidas do texto de Abramovay (2017) dão conta dessas atitudes.

Portanto, pela ótica da imagem política, o ensino médio é um *gargalo*, o que demonstra a ignorância dos estamentos burocráticos. Pela ótica do diálogo em pesquisa, trata-se de um lugar esvaziado pelo sistema nacional de educação, incompreendido tanto na sua diversidade quanto nos percursos formativos

assumidos pelos sujeitos-estudantes e, mais ainda, pela ausência da arte, da ética, da beleza, do prazer e da segurança gerida comunitariamente.

PALAVRAS FINAIS

A consciência humano-genérica feita social e política proposta em Heller exigiria retomada dos debates de 2016 e questionamento da lei que, basicamente, ainda está no papel, especialmente nos Estados mais pobres. Ato contínuo, sem que os próprios adolescentes sejam consultados, nenhuma base nacional comum alcançará o que Freire entende como o ensino realizado no encontro com os outros e no confronto com o mundo, visto que este se inicia no eu da juventude e não nas imagens pervertidas (e escurecidas) dos estamentos dirigentes. É de se crer que a releitura atenta – e nacional – das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, associadas às Diretrizes específicas para a educação afrodescendente, indígena, quilombola, nômade, ribeirinha, especial e dos espaços periféricos (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013) traga valores, desafios e orientações seguras ao documento da BNCC Ensino Médio e, desse modo, se entenda e se tome consciência de que todo currículo dessa etapa deve ser integral, expandido e capaz de garantir autonomia, liberdade e caminho de cidadania, com pleno exercício dos talentos e vocações da adolescência. Aí já se realiza uma etapa pensada em Freire e entendida como um movimento para a humanização. No contexto das histórias culturais do Brasil, humanização – como pensada em *Pedagogia do Oprimido (o Manuscrito)* – é ato revolucionário.

A pandemia exacerbou todas as ruindades e os defeitos do sistema. Mas esclareceu bastante. Na releitura de Abramovay (2015), há sinais de elementos inéditos – e viáveis – em disputa na sociedade: o fim da escola fragmentada, em que professores muitas vezes são inimigos de alunos e na qual outras cizânias cumprem seu papel de fortalecimento da inconsciência ou da consciência infeliz, a favor de uma escola dotada de outra *palavração* e várias inclusões que fortaleçam laços sociais, espírito de pesquisa, descoberta de narrativas do povo do entorno, do bairro e da cidade, foco nas ciências e nenhum descuido quanto aos saberes do povo. Isso significa a comunidade educadora, de fato e em verdade a criadora, mantenedora e avaliadora de currículos integrais de estudos, projetos didático-pedagógicos e regimentos escolares nitidamente democráticos. Cada escola é lugar de análise do Brasil e de proposição de mudanças no país, que não tem mais desculpas para a manutenção de feudos, capitânicas, colônias e impérios. Por isso, pensar educação de nível médio implica pensar a revolução na sociedade sistematicamente injusta.



Nas propostas de Paulo e Agnes, cujo humanismo/humanização se traduz em revolução de amor que se dirige às novas gerações, o inédito se faz viável e as necessidades do indivíduo cotidiano se soltam em rota de mudança da consciência iluminada no interior do mesmo cotidiano, mas com a clareza do devir social e político, isto é, do direito ao exercício dos talentos e vocações na cidade, no campo agriculturável, no rio, na floresta, no quilombo.■

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (Coord.). (2015). *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Flacso – Brasil; OEI; MEC. <https://bit.ly/3FctUtS>
- Alves, L. R. (1997). *Diálogos de amor: Humanismo e exílio em Iehuda Abravanel*. Fapesp; Edusp; Nova Alexandria.
- Bauer, M., & Aarts, B. (2002). A construção do *corpus*: Um princípio para a coleta de dados qualitativos. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 39-63). Vozes.
- Burckhardt, J. (2009). *A cultura do Renascimento na Itália*. Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1868)
- Charlot, B. (Org.). (2001). *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. Artmed.
- Chartier, R. (1990). *A História Cultural entre práticas e representações*. Difel.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral <https://bit.ly/3FgdDE9>
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança* (12a ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1979)
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (2a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis* (A. M. A. Freire, Org.). Editora Unesp.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido (o manuscrito)* (J. F. Mafra, J. E. Romão & M. Gadotti, Orgs.). Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (Uninove); Big Time Editora/BT Acadêmica. <https://bit.ly/2ZOVmUB>
- Gadotti, M. (1983). Prefácio: Educação e orden classista. In P. Freire, *Educação e mudança* (12a ed.) (pp. 9-14). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1979)
- Garin, E. (Org.). (1993). *Luomo del Rinascimento* (6a ed.). Laterza. (Trabalho original publicado em 1988)
- Heller, A. (1982). *O homem do Renascimento*. Editorial Presença. (Trabalho original publicado em 1967)

- Heller, A. (1985). *O cotidiano e a história* (2a ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1970)
- Heller, A. (2011). La teoria, la prassi e i bisogni umani. In E. Bazzanella (Ed.), *Ágnes Heller tra Marx e Foucault* (pp. 27-48). Abiblio. (Trabalho original publicado em 1972)
- Heller, A. (2012). *I miei occhi hanno visto. Con Francesco Comina e Luca Bizzarri*. Il Margine.
- Heller, A. (1977) *La sociologia de la vida cotidiana*. Edicions 62. (Trabalho original publicado em 1970)
- Hobsbawn, E. (2007). *A era das revoluções. Europa, 1789-1848*. Paz e Terra.
- Lukács, G. (1977). Prefacio. *La sociologia de la vida cotidiana* (pp. 6-14). Edicions 62. (Trabalho original publicado em 1970)
- Martín-Barbero, J. (2006). Tecnicidades, identidades, alteridades: Mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In D. Moraes (Org.), *Sociedade midiaticizada* (pp. 51-79). Mauad.
- Marx (1969). *La cuestión judía*. Ediciones Coyoacán. (Trabalho original publicado em 1844)
- Sartre, J.-P. (1970). *L'existentialisme est un humanisme*. Les Éditions Nagel.
- Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. (s.d.). <https://bit.ly/3D9JKU1>

APÊNDICE: POEMA SEM TÍTULO DE PAULO FREIRE

Depois de algum tempo de chegado,
o estrangeiro disse aos homens do vale
num morrer da tarde:
Até agora vos tinha falado apenas
dos cânticos dos pássaros e
da ternura das madrugadas.
Era preciso fazer convosco um aprendizado fundamental:
sentir a incerteza do amanhã
vivendo a negação de mim mesmo,
num trabalho que não é nosso.
Só assim falar a vós seria uma forma de falar convosco.
Agora vos digo:
não acreditemos em quem proclame
que nossa fraqueza é um presente dos deuses;
que ela está em nós como o perfume nas flores
ou o orvalho nas manhãs



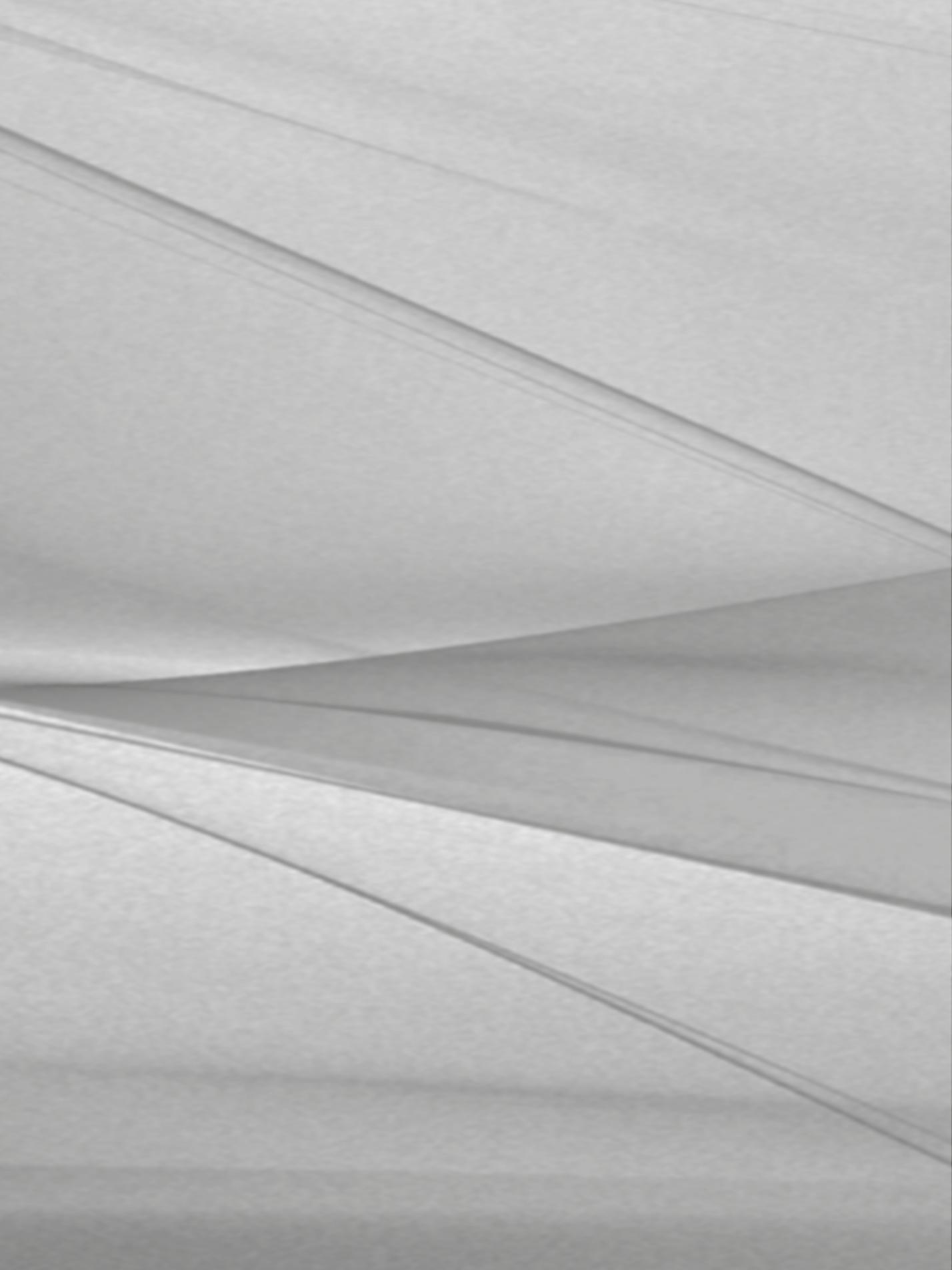
Nossa fraqueza não é ornamento
de nossas vidas amargas.
Não acreditemos nos que afirmam
com hipócrita entonação,
que a vida é assim mesma;
– uns poucos podendo muito,
milhões nada podendo.
Nossa fraqueza não é virtude.
Façamos de conta, porém, que acreditamos
em seus discursos.
É preciso que nenhum gesto nosso
revele nossa intenção real.
É preciso que eles partam felizes com sua mentira;
certos de que somos coisas suas.
Necessitamos de tempo
para preparar o nosso discurso
que sacudirá montanhas e vale
mares e rios
e os deixará atônitos e medrosos.
Nosso discurso diferente
– nossa palavrão – será dito
por nosso corpo todo:
nossas mãos, nossos pés, nossa reflexão.
Tudo em nós falará uma linguagem
criadora de vida
– inclusive os instrumentos que
nossas mãos usarão,
quando, em comunhão
transformarmos nossa fraqueza
em nossa força.
Ai de nós, porém, se pararmos de falar,
Somente porque eles já não possam mais mentir.
Por isto vos digo:
Nosso discurso de libertação
não é medicina para doença passageira.
Se emudecermos ao se calarem
as mentiras atuais
novas mentiras surgirão
em nome de nossa libertação.

Nosso discurso diferente,
– nossa palavração –
como discurso verdadeiro,
se fará e re-fará;
jamais é ou terá sido
porque sempre estará sendo.
Nosso discurso diferente,
– nossa palavração –
tem de ser um discurso permanente.

Paulo Freire, Genebra, abril de 1971

Do acervo de Ana Maria Araújo Freire. Inseto, na apresentação,
em Freire (2001).

Artigo recebido em 9 de junho e aprovado em 2 de agosto de 2021.



**COMUNICAÇÃO E
DESDOBRAMENTOS CULTURAIS**





Criando Pontes entre Identidade, Cultura e Nação: O Uso de Freire no Intercâmbio Estudantil em Gana

Bridging Identity, Culture and Nation: Applying Freire to Study Abroad in Ghana

H. LESLIE STEEVES^a

University of Oregon, School of Journalism and Communication. Eugene – OR, EUA

RESUMO

Este ensaio mostra como a pedagogia de Paulo Freire tem informado um intercâmbio anual imersivo e de longa duração de estudantes de jornalismo e comunicação da Universidade de Oregon, EUA, em Gana, África Ocidental. Os alunos são diversos por classe econômica, identidade racial e étnica, gênero, sexualidade, deficiência e formação cultural. Eles são duplamente desafiados a viver juntos e a trabalhar em diferentes estágios em um ambiente cultural desconhecido, ao lado de ganeses, enquanto completam tarefas e atingem resultados de aprendizagem do programa. Os conceitos e métodos de Freire buscam quebrar barreiras entre professores e alunos e capacitar todos os participantes ao mesmo tempo que os engajam na formação educativa.

Palavras-chave: Identidade, cultura, Paulo Freire, Gana, intercâmbio estudantil

^a Professora e Reitora Associada de Pós-Graduação e Pesquisa na University of Oregon. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1846-1003>. E-mail: lsteeves@uoregon.edu

ABSTRACT

This essay shows how Paulo Freire's pedagogy has informed a long-running, immersive annual excursion of the USA University of Oregon journalism and communication students to Ghana, West Africa. The students are diverse in many ways: by economic class, racioethnic identity, gender, sexuality, disability, and cultural background. They are doubly challenged to live together and to work in separate internships in an unfamiliar cultural environment alongside Ghanaians, while also completing assignments and meeting program learning outcomes. Freire's concepts and methods sought to break down barriers between teachers and students and empower all participants while engaging in literacy training.

Keywords: Identity, culture, Paulo Freire, Ghana, student excursion



INTRODUÇÃO

EM TODAS AS áreas acadêmicas, houve uma maior e necessária ênfase nas inter-relações globais. Eventos geopolíticos das últimas décadas (notadamente os ataques terroristas de 11 de setembro), a globalização transnacional, as mudanças climáticas e, recentemente, a pandemia de covid-19 expuseram nossa interdependência global, bem como disparidades no acesso a recursos vitais. Além disso, em muitas nações, há demandas pela diversidade nas organizações, incluindo faculdades e universidades. Nos Estados Unidos, movimentos como o Black Lives Matter (BLM) têm adicionado urgência ao enfrentamento de duradouras formas de injustiças raciais, étnicas etc. A ascensão da retórica e políticas xenófobas e anti-imigratórias mostra a conexão inseparável entre o preconceito e a opressão, doméstica e internacional, mas também, por vezes, tem colocado preocupações domésticas dos BIPOC¹ em oposição às de novos cidadãos e não cidadãos, complicando ainda mais os movimentos de justiça social.

¹ A autora usa o termo em inglês, que se traduz literalmente por pessoas negras, indígenas e de cor. Entendemos que essa tradução literal não dialoga de maneira fiel com o conjunto de identidades e lutas antirracistas no Brasil, nem em alguns outros países. Por isso, preferimos manter o termo BIPOC no decorrer do texto, para preservar o sentido e a referência que pertencem ao manuscrito original, elaborado pela autora, destacando que o presente emprego do termo está associado com o contexto de lutas no Estados Unidos, país em que o caso analisado está situado (N. da T.).

É nesse complexo contexto que programas de educação experiencial, que imergem os alunos em uma cultura desconhecida e implementam as percepções e pedagogias de Paulo Freire, podem ser eficazes, até mesmo transformadores, na formação das ações e escolhas de curto e longo prazo dos estudantes. Este ensaio, portanto, teoriza e ilustra como os conceitos de Freire se aplicam em um programa de estudo no exterior, que acontece há duas décadas, levando estudantes da University of Oregon (UO), nos Estados Unidos, para Gana, na África. Os alunos são diversos e devem trabalhar em equipe, mas também colaborar com os ganeses em ambientes profissionais de mídia.

Neste ensaio, primeiro, resumo os aspectos da pedagogia de Freire que são fundamentais para esse programa, seguido por um panorama dele. Depois, apresento exemplos, mostrando a evolução do crescimento dos alunos e instrutores em três áreas temáticas sobrepostas: classe econômica e poder – por exemplo, o poder de viajar e representar; identidade e experiência – por exemplo, gênero, raça e deficiência; e cultura – descrevendo diferenças nas normas de mídia e religião.

PEDAGOGIA DE FREIRE

O programa Media in Ghana (Mídia em Gana) da UO é baseado em conceitos da aprendizagem experiencial e da pedagogia crítica desenvolvidos por Paulo Freire em suas muitas publicações, especialmente em sua obra magna, *Pedagogia do Oprimido* (1970). Em seu trabalho com adultos em processo de alfabetização nos anos 1960, Freire buscou quebrar as acentuadas barreiras de identidade e cultura entre professores e alunos e empoderar todos os participantes,

ao mesmo tempo que os alfabetizava; portanto, eles são altamente pertinentes a um programa como o Media in Ghana. Os conceitos freirianos fundamentais para o programa incluem: o caráter relacional da opressão; a historicidade; a práxis; uma rejeição da educação bancária em favor da educação problematizadora; o diálogo; e uma meta de empoderamento.

Com base na teologia da libertação cristã, por exemplo, de Teilhard de Chardin², Freire (1970) assumiu que a libertação de formas de opressão internas e externas é uma qualidade definidora da vida humana, necessária para o crescimento. A partir de Marx, Lênin e outros, ele via a pobreza como resultado de estruturas de classe sustentadas pelo capitalismo como uma forma central de opressão. Também argumentou que os opressores são tão oprimidos quanto suas vítimas, porque seus atos de controle são desumanos para todos os envolvidos. No entanto, a liberdade da opressão não é adquirida e requer luta e compromisso.

Freire (1970) conceitua a prática da liberdade como práxis, “reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo” (p. 36). Isso pode ser realizado por meio do diálogo emancipatório, exigindo amor, humildade, empatia e esperança (Suzina & Tufte, 2020). A práxis é limitada pelo contexto histórico ou pela historicidade, ou seja, as maneiras pelas quais a história e a cultura dialeticamente moldaram os seres humanos e, ao mesmo tempo, os humanos moldam o devir da história e da cultura. As restrições históricas à práxis variam; portanto, os aprendizes evoluem de forma diferente por meio da luta (Freire, 1974, pp. 4-5).

Freire (1970) defende ainda que a práxis não é possível por meio de formas tradicionais de “educação bancária”, em que um instrutor fornece conteúdo para os alunos reterem. Ele argumenta que a educação bancária é uma forma de dominação que submerge a consciência, inibindo o poder criativo (pp. 67-68)³. Ele é a favor da “educação problematizadora”, na qual professores e alunos são “coinvestigadores críticos em diálogo” e estão dispostos a reconsiderar visões prévias à medida que refletem sobre as perspectivas dos outros (p. 70). As metodologias problematizadoras incluem a observação participante pelos educadores; a definição de problemas na linguagem dos alunos; a análise das causas dos problemas, a busca por novas palavras e imagens para entendê-los; a modelagem de comportamentos de risco; o estímulo a ideias para soluções e ações; e a reflexão crítica e crescimento (Freire, 1974, 1998).

O objetivo de Freire (1974) é a *conscientização*, ou seja, “o desenvolvimento do despertar da consciência crítica” (p. 15). À medida que os participantes despertam, seu silêncio e inação são substituídos pela “transitividade crítica”, que se caracteriza pelo aumento da profundidade na análise de problemas, pela prática do diálogo versus polêmicas, pela abertura a diferentes pontos de vista, pela recusa

² Para os fundamentos filosóficos e teológicos do pensamento de Freire, ver Thomas (1994) e Melkote e Steeves (2015).

³ John Dewey (1944) da mesma forma trabalhou contra as formas tradicionais de educação, que ele chamou de “preenchimento” (*pouring in*) (p. 38).



em transferir a responsabilidade, por uma rejeição das soluções passivas e pela capacidade de enxergar a validade nas abordagens dos outros (p. 15).

Desde que Freire esboçou esses conceitos e métodos, inúmeros estudiosos e professores os usaram para implantar pedagogias *participativas, integralmente colaborativas, engajadas, críticas, empoderadoras e baseadas na comunidade* (ver Giroux, 1988; hooks, 1994; Kolb, 1984; Shor, 1992). Além disso, o pensamento freiriano tem informado outros que conduzem viagens imersivas, particularmente aquelas que oferecem oportunidades de aprendizagem em serviço ou voluntariado⁴.

⁴O *Journal of Experiential Education* possui inúmeros estudos de caso de excursões experienciais que também se baseiam em Freire.

Em um enquadramento útil para a prática de comunicação para o desenvolvimento, mas igualmente relevante para programas educacionais como o intercâmbio estudantil no exterior, Tuft e Mefalopulos (2009) definem quatro níveis de participação: participação passiva, ou seja, meramente informar os beneficiários das decisões; participação por consulta, solicitando feedback periódico sem compromisso de agir a partir dele; participação por colaboração, que inclui componentes de comunicação horizontal, dando aos interessados primários oportunidades de contribuir via discussão e análise; e participação empoderada, com diálogo durante todas as fases do processo, do planejamento à avaliação, de tal forma que todos os interessados tenham voz significativa (pp. 6-7). A participação empoderada é consistente com as crenças de Freire. Acredito que esses níveis são úteis para refletir sobre o programa Media in Ghana nas seções subsequentes.

MEDIA IN GHANA

O programa acontece em Gana, África Ocidental. A estabilidade política de Gana, a economia emergente, a presença vibrante da mídia, a experiência acadêmica na University of Ghana e em outras faculdades e universidades e o uso generalizado do inglês como língua nacional tornam esse país um local de estudo atraente para intercâmbio de estudantes de mídia e jornalismo dos EUA. O papel de Gana no comércio transatlântico de escravos e no Movimento dos Direitos Civis dos EUA agrega interesse, especialmente para os estudantes BIPOC. Gana também continua sendo um país em desenvolvimento, com barreiras logísticas, limitações de recursos e diferenças culturais que representam um contexto desafiador e gratificante para a aprendizagem. O Media in Ghana começou em 1999 e continua até hoje⁵.

⁵Ver Steeves (2006) para uma história detalhada.

O programa evoluiu ao longo dos anos como resultado do feedback estudantil, da experiência do instrutor e do aumento da demanda, embora algumas características tenham permanecido constantes. Os candidatos são

selecionados por meio de redações, verificações de referência, registros de conduta e entrevistas. Alguns conhecimentos de Gana (mostrando iniciativa), entusiasmo, uma atitude flexível, maturidade e habilidades adequadas para um estágio em mídia são considerados.

Os alunos vivem juntos em uma casa, embora saiam diariamente para um estágio individualmente designado. Os estudantes também fazem um curso que começa na primavera, antes da partida. Embora leituras sobre história, cultura, política e mídia de Gana sejam oferecidas e frases básicas na língua local mais difundida (Asante Twi) sejam ensinadas aos alunos, um objetivo importante é simplesmente se familiarizar. Aqui, a noção de historicidade de Freire é importante para reconhecer que cada aluno e instrutor começará em um lugar diferente e progredirá de forma variada. As estratégias dialógicas para reduzir as lacunas entre instrutores e alunos são importantes, pois a experiência de aprendizagem no local será colaborativa, exigindo uma base de confiança.

Durante nossa primeira semana na capital de Gana, Accra, continuamos o curso de orientação através de discussões em grupo, bem como reuniões com estudiosos e profissionais da mídia ganesa. Também fazemos excursões locais. Os estágios se iniciam na segunda semana do programa e se estendem por cinco semanas, em tempo integral, com excursões de fim de semana fora de Accra. Os alunos devem manter um *diário de bordo de mídia*, registrando suas observações relacionadas à comunicação dentro e fora de seus estágios. Eles também devem escrever um artigo usando fontes primárias, isto é, entrevistas com ganeses. Essas atribuições requerem observação crítica e reflexão, conforme teorizou Freire. Uma vez no local, as estratégias de definição dos problemas de Freire são essenciais, já que os alunos se encontram em um ambiente desconhecido com tarefas a serem feitas e, portanto, precisam compreender, ou seja, *problematizar* suas novas realidades antes de identificar soluções (Goulet, 1974, p. ix).

Uma forma significativa pela qual o programa se desenvolveu é no número e na diversidade de alunos participantes. Nos primeiros anos e com poucas opções de ajuda financeira, os grupos eram pequenos, com até nove estudantes, quase todos brancos, do sexo feminino e de origem de classes com mais recursos. Mesmo assim, tornou-se evidente que a dinâmica de grupo era uma parte significativa da viagem, e os alunos que normalmente não seriam amigos desenvolveram laços profundos e duradouros. Com o passar do tempo, as bolsas se materializaram e as inscrições aumentaram, comecei a formar grupos maiores (15-20) e mais diversos – por gênero, idade, sexualidade, identidade racial e étnica, classe, deficiência e muito mais, exigindo que os alunos enfrentassem hierarquias cotidianas de opressão, dentro e fora do grupo. A evidência de adequação para a viagem – atitude flexível, entusiasmo, maturidade – permaneceu essencial. No entanto, como para os candidatos iniciais,



sempre foi considerada a ordem de chegada e, como a maioria se inscreve no prazo, não é difícil considerar a diversidade e, ao mesmo tempo, ser justo com todos os candidatos. A partir de então, isso enriqueceu a experiência de todos, já que estamos duplamente imersos em uma cultura desconhecida e, também, com companheiros diversos de equipe. Além disso, busquei financiamento para incluir colegas como coinstrutores/participantes, com ênfase naqueles de origens sub-representadas.

Em 2011, um colega criou o blog do programa, e os alunos devem postar periodicamente⁶. O blog oferece um espaço para compartilhar experiências e mostrar trabalhos. Ao mesmo tempo, o feedback de pares e de leitores sobre as postagens facilitou o diálogo na exposição de diferenças. A ascensão das mídias sociais e das postagens dos estudantes em plataformas como Facebook, Twitter e Instagram têm proporcionado oportunidades adicionais. Além disso, durante vários anos, entre 2015 e 2019, os alunos formaram equipes para conseguir recursos para grupos locais sem fins lucrativos. Os alunos com estágios de menor demanda tinham, assim, outro modo de se envolver com os ganeses e garantir material de portfólio, e todos tinham outro caminho para aprender e contribuir, conforme o tempo permitido⁷.

Outra mudança está nos resultados de aprendizagem do programa. Alguns são predefinidos no currículo, estabelecido no que pode parecer definição de cima para baixo, como no menor nível de participação passiva de Tuft e Mefalopulos (2009). No entanto, de fato, os resultados de aprendizagem evoluíram ao longo dos anos, em resposta ao feedback via participação consultiva⁸. Mais significativamente, a forma de avaliação dos resultados de aprendizagem varia de acordo com o contexto do participante e do grupo. Os resultados de aprendizagem mais importantes não estão listados, ou seja, aqueles relacionados ao aumento da consciência e ao crescimento. Os alunos geralmente vêm ao programa em busca de crescimento pessoal, escrevem e tornam visíveis suas percepções pessoais durante e após o programa. O objetivo de *conscientização* de Freire, ou seja, exigir consciência autorreflexiva da diferença e do privilégio é primordial. Minha esperança é que os alunos saiam com uma consciência aprimorada das relações humanas e das semelhanças, um senso de crescimento, apreço por diferentes visões de mundo e compromisso de agir contra a injustiça.

Em seguida, discuto exemplos de como os conceitos de Freire se aplicam nesse programa e levaram a percepções e ações em três áreas relacionadas à diferença: a classe, a identidade e a cultura.

CLASSE E PODER

Os alunos e instrutores da UO têm o poder de classe e nacionalidade para viajar e experimentar Gana, enquanto poucos ganeses terão essa oportunidade.

⁶ Meu colega Sung Park criou o blog. Ver: <https://ghana.uoregon.edu>.

⁷ Meu colega Chris Chavez apresentou o componente do projeto da equipe, começando pelo primeiro cliente, Alliance for Reproductive Health Rights (ARHR). Ver o blog para ativos criados, por exemplo: <https://ghana.uoregon.edu/category/arhr-video/>.

⁸ Os resultados atuais de aprendizagem indicados são: conhecer a história colonial e pós-colonial africana básica; compreender eventos históricos compartilhados entre ganeses e norte-americanos relacionados ao comércio transatlântico de escravos, ao Movimento dos Direitos Civis dos EUA e ao movimento de independência de Gana; entender a história e a evolução da mídia de Gana e os desafios atuais/constantes das organizações de mídia ganesas; melhor entender, apreciar e respeitar a diferença cultural e a diversidade; ser capaz de viver e trabalhar profissionalmente em uma cultura desconhecida; ser capaz de avaliar criticamente as representações da África na mídia ocidental.

Somos, portanto, desafiados a entender nosso privilégio econômico-político e, ao mesmo tempo, aprender a apreciar melhor a complexidade de Gana, para ler e compor narrativas e imagens que resistam a representações simplistas e incorretas.

Apesar das informações facilmente disponíveis sobre o programa, muitos estudantes são motivados a se candidatar com base em imagens da África como um continente em situação de pobreza que precisa ser salvo. Geralmente, os candidatos escrevem sobre ter escolhido Gana, em vez de um local europeu, em parte pelo desejo de *ajudar*. O diálogo para mudar sua mentalidade de ajudar para ouvir, aprender e valorizar as relações humanas começa na entrevista inicial, estendendo-se ao longo do programa, nas aulas preparativas e no local. Recursos úteis incluem a palestra de Adichie (2009), “O Perigo da História Única”, o ensaio satírico de Wainaina (1992), “Como Escrever sobre a África”, e exemplos atuais de deturpações, como a reportagem “Águas Turvas”, da CNN, sobre a suposta escravidão infantil na indústria pesqueira de Gana, que mostra como a persistente retórica da África-como-vítima sustenta um nexó jornalismo-ONG pelo qual jornalistas obtêm histórias de origem local e as ONG recebem exposição e receitas (Amenuti, 2019).

Uma vez no local, e seguindo a orientação, os alunos têm uma consciência ampliada sobre representação. Eles desejam enfatizar matérias positivas e fornecer contexto para as negativas. No entanto, rapidamente aprendem que mesmo representações positivas podem não escapar de leituras hegemônicas. Como exemplo, em 2013, um estudante recém-chegado postou uma foto no Facebook de si mesmo com algumas crianças do bairro com a inocente legenda: “Fiz alguns novos amigos em Gana”. Seu irmão repostou com uma nova legenda: “Meu irmão mais velho está em Gana, salvando crianças”⁹. O incidente provocou conversas subsequentes sobre a ética da representação e o reconhecimento de que mesmo as histórias mais bem contextualizadas nunca serão perfeitas, e as leituras do público não podem ser completamente controladas. Além disso, estamos todos na curva de aprendizado, e devemos nos permitir cometer erros e seguir em frente.

Em relação à consciência de classe, os alunos se mudam para uma casa compartilhada em um dos bairros mais ricos de Accra; no entanto, em parte para reduzir o custo do programa, a casa não possui ar-condicionado, água quente ou pressurizada, nem wi-fi. Eles resmungam no início sobre o pequeno desconforto e inconveniente, mas então são imediatamente atingidos pela extrema desigualdade econômica em Gana, conforme observam: primeiro, a partir de um ônibus com ar-condicionado, que percorre a Grande Accra, e mais tarde em suas atividades diárias. Os estudantes sabem que a pobreza existe nos EUA, mas a maioria pode optar por não a ver. Não é assim em Gana, onde a riqueza

⁹ Ver Madison e Steeves (2014, p. 218).



e a pobreza são evidentes diariamente e eles são obrigados a lidar com a ansiedade que esses encontros rotineiros provocam.

A reação de Catherine após o passeio por Accra, logo após a chegada, é típica:

A excursão parecia perigosamente próxima do turismo de catástrofes. Essa não foi a intenção da visita no veículo automotivo, no entanto, e estou feliz que não nos limitamos apenas aos pontos turísticos dignos de cartão postal. A pobreza é feia, mas fingir que não existe não colocará água limpa em copos infantis ou sistemas de esgoto em comunidades carentes. Saber que as crianças estão queimando nossos computadores descartados pelos seus metais preciosos, que as famílias têm de tomar banho na rua por falta de espaço, que cursos d'água estão entupidos com sacos plásticos e dejetos humanos – a poucos minutos de distância de onde dormimos – me humilha. Espero que este dia nos faça valorizar o que temos, a baixa pressão da água e tudo mais. (Gregory, 2011a, para. 5)

Com o passar do tempo, eles continuam a refletir sobre esses extremos. Depois, Catherine escreveu sobre visitar uma escola em uma comunidade carente, a generosidade dos funcionários em preparar uma refeição para ela, sua tentativa fracassada de comê-la, sua repulsa ao estado do banheiro, e suas reflexões posteriores:

Lutei para identificar e abordar uma mistura de sentimentos: culpa por desperdiçar toda uma refeição na escola, alívio ao escapar das sarjetas abertas de Nima, desgosto pela meca consumista turística de Osu, raiva pelo meu próprio privilégio e sensibilidade delicada.

Em Accra, estou constantemente procurando algum tipo de equilíbrio. Meus dias nunca são “bons”, são sempre uma mistura de muito bom e muito ruim. Oscilo entre emoções, vou da satisfação ao desconforto físico e sigo meu caminho entre a pobreza abjeta e a opulência. Essa é uma terra de contrastes, e meu interior espelha esse tumulto. (Gregory, 2011b, paras. 11-12)

Afinal, os alunos começam a discutir desigualdades não reconhecidas ou ignoradas anteriormente em casa, como Emily escreveu:

Os pobres ganeses estão morrendo por falta de saneamento, mas os americanos também. . . .

Por todo o país, nos Estados Unidos, pessoas pobres e minorias são mais propensas a sofrer pela degradação ambiental, poluição e saúde ruim. . . .

A desigualdade entre ricos e pobres está longe de ser apenas um problema africano. Talvez os americanos ricos achem a realidade mais fácil de ignorar – nós nos

reunimos, em bairros e no trabalho e nos círculos sociais, e dizemos a nós mesmos que a pobreza real está longe. Em Gana, ela te olha na cara. Mas a realidade da situação é mundial e crescente: a menos que mudemos, e rápido, grande parte desta terra se tornará inabitável. Nesse ponto, nossos portões não nos ajudarão muito. (Topping, 2019, paras. 9, 11, 15)

Em seus estágios, os alunos enfrentam restrições de recursos. Embora as sessões preparatórias abordem esses assuntos, as limitações são desafiadoras. Os estudantes devem circular no tráfego pesado em transporte público (minivans adaptadas chamadas *trotros*) para chegar aos seus locais de estágio¹⁰. Em comparação com os primeiros anos do programa, os telefones inteligentes agora são onipresentes, e o wi-fi é amplamente acessível; no entanto, o uso de dados da internet é caro e nem todos os lugares oferecem acesso. O ar-condicionado nem sempre está disponível e a energia elétrica é instável. Alguns locais carecem de banheiros ou facilidade de acesso a alimentos, o que exige que os alunos descubram como atender às necessidades básicas e manter-se saudáveis. Além disso, a logística das tarefas cotidianas de trabalho pode ser frustrante (ver O'Leary, 2019a). Com o passar do tempo, a maioria desenvolve um novo respeito pelos trabalhadores da mídia ganesa e o quanto eles são capazes de realizar com relativamente pouco. Os estudantes também se tornam humildes pela imensa gratidão e generosidade de seus supervisores e colegas, mesmo após apenas algumas semanas. Ben, por exemplo, expressou sua grande surpresa, no final do programa, quando os colegas de trabalho da agência de publicidade convidaram a ele e a um estagiário para almoçar, e depois os levaram a uma loja para escolher roupas ganesas (Neal, 2016).

Em 2013, nossos alunos vivenciaram um evento particularmente traumático, que os marcou profundamente – e a mim, como instrutora, também. Numa manhã, antes do amanhecer, quando os alunos ainda estavam dormindo (a segurança também havia cochilado), ladrões entraram em sua casa e roubaram vários laptops, iPhones, câmeras e carteiras. Passamos o dia fazendo o inventário, preenchendo relatórios e lamentando. Mais tarde, parti brevemente para outros assuntos. Quando voltei, os estudantes se reuniram em círculos. Um sugeriu que eles caminhassem e cada um dissesse algo para ser grato. Eles expressaram gratidão um pelo outro e pela experiência de Gana. Também reconheceram que este momento passaria e, um dia, seriam capazes de substituir seus aparelhos, uma opção que a maioria dos ganeses nunca poderia ter. Em grupo, eles discutiram se e como denunciar e enquadrar o roubo em seus estágios e nas redes sociais. Todos os comentários foram comoventes, e houve lágrimas. Antecipei raiva e ameaças de processos judiciais, mas suas reações foram exatamente o oposto, revelando

¹⁰ Para uma excelente visualização de um dia típico de trabalho do estudante, ver o vídeo curto de Higdon (2016).



profunda empatia e reconhecendo a oportunidade de aprendizado do momento. A gratidão dos estudantes só aumentou à medida que seus vizinhos e colegas de trabalho ganheses ofereceram apoio e se desculparam por seu país. Carson perdeu seu iPhone, laptop, todas as fotos e toda a dissertação de mestrado. Ele escreveu:

Minhas conexões com meu mundo, minha casa e meu povo tinham sido cortadas. Eu me senti paralisado, e não foi por causa do valor monetário dos dispositivos, foi por causa de tudo que eles representavam e possuíam. Assim, nos dias seguintes, comecei a ver as coisas pela primeira vez. Reconheci momentos que antes tinham passado sem observação e identifiquei coisas que não é possível ver se você não está realmente olhando. Aprendi coisas sobre a vida que teriam sido perdidas em mim, se minha vida não tivesse sido roubada.

Quando você começa a procurar o mal e tudo o que você encontra é o bem, um país cheio de pessoas ansiosas para ajudar, sorrir e dizer olá para estranhos, você aprende sobre o espírito humano. . . . Quando você vai trabalhar e o escritório faz fila para se desculpar em nome do país deles, todos falando em primeira pessoa como se tivessem roubado você, você aprende sobre o espírito humano. Quando os outros alunos dessa aventura, que tiveram pedaços de sua vida roubados, sentam-se na sala de estar e, juntos, se recusam a deixar que isso defina essa experiência de vida transformadora, você aprende sobre o espírito humano. Quando esse mesmo grupo se torna mais próximo e sorri mais, você aprende sobre o espírito humano. Sem ter sido roubado e perder vários objetos materiais, talvez nunca tivesse aprendido o que vim aqui para tentar entender. Nunca teria adquirido percepções reais sobre o que significa ser humano e o que é realmente importante na experiência humana. (York, 2013, paras. 3-4)¹¹

¹¹ Vários alunos escreveram da mesma forma. Ver, Armor (2013).

GÊNERO, RAÇA E IDENTIDADE INTERSECIONAL

Como observado antes, a análise de Freire (1998) da opressão centraliza a classe, geralmente definindo opressores e oprimidos em termos dos que *têm* e dos que *não têm* bens materiais. No entanto, alguns de seus escritos fazem adicionalmente, embora brevemente, referência a outros eixos de opressão. “O autoritário, repleto de preconceitos sexuais, raciais e de classe, nunca pode se tornar tolerante sem antes superar seus preconceitos” (p. 42).

O que se pode dizer, por exemplo, de um homem considerado progressista que, apesar de sua fala em favor das classes mais baixas, se comporta como o Senhor sobre sua família, cuja dominância sufoca sua esposa e filhos? O que pode ser dito da mulher que luta pelos interesses daquelas de seu gênero, mas que em casa raramente agradece ao cozinheiro pelo copo d’água? (Freire, 1998, p. 67)

Inúmeros estudiosos desde Freire têm procurado estender ainda mais seus conceitos para além da classe. Stromquist (2014), hooks (1993, 1994), Melkote e Steeves (2015) e outros argumentam que as pedagogias freirianas são relevantes para ideologias patriarcais, que permanecem fortes globalmente. Outros, como Custódio e Gathuo (2020), utilizaram Freire em relação às ideologias do racismo e do sexismo.

Como as desigualdades são inseparáveis e cheias de camadas, sou a favor de combinar seu trabalho com a interseccionalidade, que argumenta que a opressão raramente é binária e só pode ser compreendida no contexto de muitas intersecções e restrições sociais. Embora Crenshaw (1991) seja frequentemente creditado pelo conceito, outros fizeram argumentos parecidos antes, incluindo pioneiras feministas LGBT, feministas negras, feministas africanas e outras. Frye (1983), por exemplo, usou a metáfora de uma gaiola de pássaros para explicar a opressão: “o pássaro está cercado por uma rede de barreiras sistematicamente relacionadas, nenhuma das quais seria o menor obstáculo ao seu voo, mas que, em suas relações entre si, prendem tanto quanto as sólidas paredes de uma masmorra” (p. 2).

Além disso, e especialmente no contexto do Sul Global, a economia política (via Freire) e a teoria pós-colonial são lentes importantes, pois exigem prestar atenção às estruturas capitalistas geopolíticas sustentadas por divisões entre nações ricas e pobres e classes dentro das nações. O feminismo socialista também é útil na síntese do marxismo e do feminismo, mostrando como o controle dos homens sobre o trabalho feminino é uma característica da maioria das sociedades, evidente na concentração das mulheres em posições de menor remuneração, na insuficiência de creches e apoio à licença parental e de muitas outras maneiras. No contexto dos países em desenvolvimento, a classe composta por estruturas econômicas neocoloniais constitui uma vertente especialmente saliente da gaiola que restringe meninas e mulheres. Um por cento das pessoas do mundo possui quase toda a riqueza mundial e 90% dos milionários do mundo são homens (Berti, 2018; Credit Suisse, 2019).

Yang (2016) ilustra poderosamente o uso das pedagogias dialógicas de Freire, incluindo círculos de estudo, bem como pedagogias feministas, antirracistas e descolonizantes, por meio de uma lente interseccional, nas *folk high schools* para adultos na Suécia¹². Essas escolas, originalmente criadas para adultos sem acesso a escolas públicas, misturam participantes de diferentes origens identitárias e com diferentes níveis de consciência, assim como o Media in Ghana. O estudo de Yang se concentrou no Quarto das Mulheres, uma escola popular exclusivamente feminina, identificada como feminista, para migrantes na Suécia. De acordo com Yang, “a posicionalidade das pessoas migrantes e de seus professores revela as categorias sociais interseccionadas e o poder no trabalho do processo de alteridade” (p. 837).

¹² Rasmussen (2013) discute a história e a pedagogia das *folk schools* na Dinamarca.



O gênero e a sexualidade constituem um ponto de discussão constante, antes e durante a viagem no Media in Ghana, especialmente desde que o movimento #MeToo ganhou ascendência em grande parte do Norte Global, os direitos das lésbicas e gays foram normalizados e o gênero não binário tem sido cada vez mais aceito. Em Gana, tende a haver menos consciência pública a respeito do assédio sexual. A homossexualidade é amplamente tabu e as relações entre pessoas do mesmo sexo são criminalizadas (embora a ação legal seja incomum). As conversações sobre não binariedade e transgêneros não são tão evoluídas como em grande parte do Norte Global. Discutimos essas questões extensivamente, pois nossos alunos precisam estar seguros em Gana, ao mesmo tempo que devem entender que são convidados, com muito a aprender. Também discutimos o contexto histórico relevante, como o impacto da colonização sobre os papéis de gênero (por exemplo, Oyèwùmí, 1997), e revisamos estratégias para lidar com situações comuns – quando e como recuar ou pedir ajuda.

Nossas alunas, especialmente, se veem em inúmeras situações desconfortáveis, pedidos de casamento constantes, convites para encontros e frequentes comentários sobre sua aparência pessoal, que certamente seriam considerados no limite do assédio nos EUA e, ocasionalmente, cruzando essa linha. As estudantes geralmente têm sido capazes de lidar bem com essas situações, às vezes com assistência, e tiveram conversas com ganeses que têm sido mutuamente esclarecedoras. Emily escreveu sobre sua experiência na estação de TV em que estagiou:

os homens me diziam que eu sou bonita, que desejam me levar para casa ou se casar comigo. . . . Muitas vezes, me vi fazendo disso uma piada. . . . Em nenhum momento, me senti em ameaçada, mas foi algo estranho e desconfortável.

No entanto, olhando para trás agora, foi realmente uma experiência de aprendizado. Gostaria que não acontecesse? Sim, claro que sim, porque nenhuma mulher deve ser tratada assim. Mas, a partir dessas experiências, pude ter um gostinho de como muitas mulheres são tratadas ao redor do mundo. (Port, 2018, paras. 1-2)

É importante ressaltar que a maioria dos alunos começa a reconhecer que os papéis de gênero são complexos em todos os lugares. Em 2016, Rachel participou de um evento da União Africana, em que Gana recebeu um prêmio de gênero, reconhecendo a liderança na promoção dos direitos econômicos e sociais das mulheres. Mais tarde, ela escreveu:

Em última análise, a vida em Gana me mostrou que o progresso do feminismo não segue um único caminho preestabelecido. As mulheres em uma sociedade podem ter representação sem respeito, ou respeito com limites culturais imutáveis.

Uma sociedade pode acolher as mulheres no espaço laboral, mas se recusar a reconhecer qualquer mudança de longo prazo nos papéis de gênero. Nada na luta pela justiça social é tão simples quanto “para frente” ou “para trás”. Em diferentes contextos culturais, as batalhas e vitórias não são as mesmas. Graças a essa experiência internacional, levarei esse entendimento comigo enquanto continuo estudando e defendendo as questões das mulheres. (Benner, 2016a, para. 10)

Situações difíceis também surgem em torno da sexualidade. Em 2015, a maioria dos estudantes se viu lidando com os modos como o fundamentalismo religioso afeta o jornalismo, especialmente em uma então recente decisão da Suprema Corte dos EUA sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Em seu primeiro dia de estágio, solicitou-se a Erin uma matéria sobre as reações ganesas e estadunidenses à decisão. Seu editor a orientou a usar as mensagens de texto cristãs evangélicas dele como fontes, criando grande tumulto interno, como ela contou em sua postagem no blog (Hampton, 2015). Em seu relatório de estágio, mais tarde, Erin escreveu:

Apesar disso, usei as mensagens, juntamente com várias citações de fontes de notícias americanas sobre as reações mistas à decisão da Suprema Corte, tentando ser o mais imparcial possível. . . . Senti que tinha feito um bom trabalho. . . . No entanto, quando vi o artigo na primeira página no dia seguinte, meu coração afundou. A manchete dizia: “O ‘gayismo’ é um insulto à inteligência do Criador, declaram os ganeses”.

Embora a manchete não fosse representativa e nunca fosse aprovada em uma publicação confiável dos EUA, Erin ainda estava orgulhosa de ter sido capaz de lidar com a situação de modo que a matéria incluísse igualmente suas fontes. Isso também provocou muitas conversas francas e mutuamente conscientes com seus colegas de trabalho sobre este tema.

A raça constitui uma questão de identidade especialmente desafiadora para os visitantes estadunidenses em Gana, no contexto do ativismo antirracismo e do movimento BLM. Custódio e Gathuo (2020) colocam em primeiro plano o ativismo antirracista e anticolonial em seu estudo de caso da Anti-Racism Media Activist Alliance (Arma), com sede na Finlândia, que combina ativismo midiático com o diálogo freiriano para aumentar a consciência:

Como membros da comunidade universitária na Europa, temos estado do lado privilegiado do espectro em termos culturais e econômicos. Nesse sentido, a compreensão original de Freire de ser oprimido em termos de classe não se aplica a nós.



Apesar disso, foi somente depois de acessar materiais de mídia e vivenciar o diálogo com pares já engajados em lutas antirracismo que percebemos como o racismo nos afetou e como o sofrimento dos pares também diz respeito à nossa existência. (p. 140)

O antirracismo constitui um tema duradouro em nosso programa. Gana estava centralmente situada no comércio transatlântico de escravos. Existem cerca de 80 fortalezas e castelos históricos ao longo de sua costa, e muitos foram usados para prender brutalmente escravos capturados, por semanas ou meses, antes de serem enviados para as Américas. Além disso, a independência de Gana, em 1957, coincidiu com o movimento dos direitos civis dos EUA, e a amizade do primeiro presidente do país, Kwame Nkrumah, com líderes desse movimento, motivou numerosas visitas de alto nível, incluindo W. E. B. DuBois, Martin Luther King Jr., Malcolm X e Maya Angelou. Desde essa época, Gana tem atraído cada vez mais afro-americanos que buscam aprender sobre sua herança. O país declarou 2019 o *Ano do Retorno*, marcando os 400 anos desde que os primeiros escravizados chegaram à América do Norte. Essa narrativa histórica também ajuda a atrair alunos e professores negros para o programa.

Trabalhar com diversos grupos significa trabalhar com consciências variadas em torno de raça, etnia e outras intersecções. Uma vez no local, os alunos lutam com seus sentimentos sobre serem rotulados publicamente de *obruni* ou *oburoni*, um termo comum que significa pessoa branca, mas também usado para referenciar qualquer estrangeiro. O termo não é ofensivo, mas os alunos não se sentem confortáveis em serem chamados dessa forma. Os estudantes brancos muitas vezes tentam conectar seu desconforto à experiência das minorias nos EUA, mas eventualmente e em conversas, percebem que é uma falsa equivalência, como Rachel escreveu:

“Agora eu sei como é ser uma minoria.” Como uma pessoa branca em Gana, isso é fácil de dizer. Eu me destaco. Me perguntaram de onde venho. Estou constantemente consciente da minha raça, e é difícil.

Mas essa afirmação não é verdadeira. Especialmente à luz dos recentes e horríveis tiroteios policiais de Philando Castile e Alton Sterling, juntamente com as outras formas de violência racial que ocorrem nos EUA todos os dias, tenho que reconhecer que nunca saberei verdadeiramente como é ser oprimido e desprivilegiado por causa da minha raça.

Como uma “minoría” aqui, eu não sofro a experiência de viés implícito em processos de contratação, nem sinto que as pessoas subconscientemente me ligam ao crime e à violência. Nunca temo pela minha vida na presença da polícia. Pelo contrário, às vezes há um estranho respeito pelos estrangeiros brancos,

tecido na hospitalidade ganesa. Por exemplo, estou estagiando em uma estação de rádio na capital do país... sem experiência prévia de rádio. Meu privilégio funciona mesmo. (Benner, 2016b, paras. 4-6)

Ao mesmo tempo, afro-americanos e outros estudantes não brancos se sentem decepcionados por também serem considerados obrunis, mesmo durante o Ano do Retorno de 2019. Como Mercedes escreveu,

Éramos Obrunis (estrangeiros), mesmo assim não fomos criados iguais. Eu não me parecia com meus colegas. . . . Eu não me encaixo no perfil que os ganeses têm para a “típica garota americana”, então fui para o segundo plano em muitos ambientes sociais. Em um lugar onde eu pensei que seria bem-vinda, me senti como uma estranha. (Wright, 2019, para. 12)

As excursões a dois proeminentes castelos de comércio de escravos sempre evocam emoções poderosas – de culpa, raiva, extrema tristeza, confusão e até desespero. Os estudantes não brancos e especialmente os afro-americanos, muitas vezes, consideram essas excursões extremamente dolorosas; mas suas experiências não são uniformes, e é importante encontrar maneiras de deixar todos se expressarem sem julgamento. Juwan, um estudante afro-americano, tinha sido bem-educado sobre o comércio de escravos, mas se viu subjugado pela excursão, lutando para entender como um crime tão massivo contra a humanidade pôde se perpetuar por tanto tempo:

Quero odiar os brancos . . . mas, então, você não pode realmente ficar com raiva deles, porque é muito maior do que isso. . . . Se o povo africano não tivesse participado, não teria sido tão grande. . . . Não consigo ficar bravo com meu próprio povo. . . . Só estou furioso com a situação . . . havia tantos atores participando dela. (University of Oregon, 2013, 3:12¹³)

Emoções variadas também podem ser facilmente lidas como desrespeito e falta de empatia. Mercedes, citada anteriormente, escreveu sobre seus sentimentos e seus colegas após a visita ao Castelo de Elmina:

Eu não podia falar durante a visita. Eu não conseguia pensar. Havia uma dor no fundo do meu coração que eu não conseguia explicar. Estava com raiva. Estava magoada. Eu não queria estar lá. Embarquei no ônibus em silêncio, quando a vida parecia retomar para meus colegas. Eles estavam rindo e brincando, como se tudo pudesse voltar ao normal. Para mim, nada seria o mesmo. (Wright, 2019, paras. 2-3)

¹³ Vídeo produzido por Ed Madison (University of Oregon, 2013) com as reações de Juwan e outros estudantes após a turnê do castelo.



Mais tarde, em nossa discussão, Mercedes foi capaz de compartilhar sua raiva e dor com o grupo maior de uma forma que era bruta e real, e imediatamente mudou o tom da conversação. Donny, um estudante branco, tentou capturar seu senso de culpa, inadequação, vergonha, reconhecimento de privilégios e sentimento de desamparo no momento.

É difícil colocar em palavras as atrocidades que aconteceram no Castelo de Elmina. Como escritor, minhas palavras e as palavras dos outros são, às vezes, tudo o que tenho. Mas hoje, elas parecem de pouco valor e triviais. . . .

Também posso falar sobre meu egoísmo. Sobre minha incapacidade de compreender a grande quantidade de dor ao meu redor. Sobre a enxurrada de pensamentos triviais sobre a minha namorada em casa, sobre meu estágio e meu gato. Para mim, o privilégio existia na minha incapacidade de permanecer atento. Imaginar um mar de rostos perecendo nas mãos dos colonizadores é mais fácil do que imaginar apenas um. Porque se há apenas um, há uma chance de eu reconhecê-lo.

Sim, posso te contar sobre tudo isso, as palavras com gosto insípido e diluído na minha língua. Posso dizer o quanto estou desconfortável escrevendo isso agora. Como a ideia de usar essa experiência como ferramenta de crescimento pessoal parece, ao mesmo tempo, empoderadora e completamente frustrante. (Morrison, 2019a, paras. 6, 12-13)

Outra estudante branca do mesmo grupo, Madeline, refletiu de maneira parecida, mas também enriquecedora, sobre a interseccionalidade de gênero e sobre o imperativo de agir.

Como mulher, imaginei-me aqui pela vontade de um predador estrangeiro e tentei compreender o medo, o desespero e a raiva que milhões de mulheres sentiram aqui, todos os dias, durante 400 anos. Era mais fácil para mim tentar simpatizar com essas mulheres do que enfrentar o fato de que, nas raras ocasiões em que uma mulher branca entrasse nesse castelo, elas não estariam paradas aqui no pátio, mas lá em cima. . . . O dia da nossa viagem a Elmina foi desconfortável. Não só por causa do calor ou do fedor, mas porque fui forçada a encarar meu privilégio de uma maneira que nunca fiz antes. Não tenho apenas o privilégio branco, que tem um novo significado para mim agora, mas o privilégio de visitar este castelo e experimentar isso eu mesma, e o privilégio que ninguém que jamais viveu aqui teve: saber que isso termina. . . . E toda essa dor e desenvolvimento não significam nada se não agirmos para garantir que a história não se repita. (Robinson, 2019, paras. 7, 12)

Sempre que emoções poderosas estão envolvidas, aumentam os riscos em ter uma roda de discussão. Como observam Machado e Freire (1998),

pode haver elementos da terapia de grupo no método dialógico, que atuam para suavizar a culpa do opressor e/ou fazer que os oprimidos se sintam melhor a respeito de sua vitimização (p. xiv). É importante manter-se firmemente focado no projeto político ou na práxis de resistir à injustiça. Há sempre o risco de que as palavras dividam involuntariamente o grupo e afetem negativamente a dinâmica além da discussão e até permanentemente. As palavras também podem ter um impacto desencadeador prejudicial em indivíduos particulares. Ter um forte vínculo de grupo com antecedência é crucial. Ter um grupo extremamente diversificado de apoio mútuo ajuda, assim como convidar diversos colegas (para essa viagem em particular, afro-americanos e ganeses), que podem servir como guias de discussão e iniciar e exemplificar a verbalização de sentimentos complexos e difíceis. Como Freire (1998) recomenda aos instrutores: “O melhor é dizer aos alunos, numa demonstração do que é ser humano e limitado, como se sente naquele momento” (p. 48). Não importa o que aconteça, o risco é real, e nós, como instrutores, precisamos da sabedoria para saber que os riscos significam erros e da humildade para admiti-los e continuar buscando formas de melhorar.

Finalmente, o espaço não permite expandir este tema, mas inúmeros alunos com deficiência participaram do Media in Ghana, e todos contribuíram significativamente. Particularmente memorável é Anais (Annie) Keenon, que possui severa deficiência auditiva¹⁴. Graças à assertividade de Annie, todos aprendemos a inclui-la nas conversas – por exemplo, garantindo que pudesse ver os palestrantes e/ou tendo alguém mais próximo para repetir os comentários. Como o rádio é o meio mais poderoso de Gana, encorajo os alunos a ouvirem regularmente; mas eu precisava lembrar que Annie não podia fazer isso. Annie fez algumas pesquisas independentes sobre como os ganenses surdos e deficientes auditivos vivem, e ficou preocupada em saber que existem poucos recursos e que os ganenses comumente são enviados a instituições, junto com pessoas com diagnósticos não relacionados, que vão desde a síndrome de Down até paralisia cerebral e a deficiência de mobilidade. Como Annie escreveu:

Só os muito ricos podem se dar ao luxo de enviar seu filho surdo para as escolas residenciais, às vezes para fora do país. . . .

Se eu tivesse nascido aqui, provavelmente só teria me apoiado em sinais e não na minha audição. Poderia nunca ter aprendido a falar ou mesmo a ler. Não teria outras opções. (Keenon, 2011, paras. 9, 11)

Annie se sentiu impotente na ocasião, porém, mais tarde, relatou o que fez como resultado:

¹⁴ Até agora, nenhum candidato apresentou ou divulgou uma deficiência que não pudesse ser contornada, com preparação, pelo programa.



Depois de voltar para os Estados Unidos, não conseguia parar de pensar nas pessoas que conheci. Fiquei determinada a apoiar os direitos das pessoas com deficiência como pudesse. Aos poucos, meus passos se afastaram do jornalismo (embora conseguisse concluir meu curso), na direção do desenvolvimento internacional. Anos depois, me vi trabalhando com os direitos dos deficientes internacionalmente, apoiando homens e mulheres com deficiência em lugares como Indonésia, Mianmar e Haiti. Embora minha vida tenha mudado de direção novamente desde essa época, continuo sendo uma fervorosa defensora dos direitos das pessoas com deficiência – um propósito de vida que é facilmente relacionado àquele verão em Gana. (Keenon, 2018, para. 5)

CULTURA

A classe, o gênero, a sexualidade, a identidade racial-étnica e a identidade pela deficiência estão obviamente entrelaçadas com várias dimensões da cultura que desafiam estudantes e instrutores, e constituem temas de forte discussão. Aqui, mencionarei brevemente dois deles: o suborno e a religião.

A prática comum do *solli*, ou seja, fontes que dão aos jornalistas envelopes com *dinheiro de transporte* em conferências de imprensa e eventos, é de início horripilante, e um tópico comum das postagens do blog e artigos finais. Com o passar do tempo, e no diálogo, os alunos são menos críticos. Embora não abonem o suborno, como tampouco o fazem a Ghana Journalists' Association ou outras organizações profissionais de mídia/comunicação, eles reconhecem que os salários dos jornalistas são terrivelmente baixos, e muitos dependem dessa receita. Também começam a entender que o *solli* emergiu em parte da cultura da dádiva de Gana. Além disso, embora o *solli* não seja praticado nos EUA, discutimos as muitas maneiras pelas quais os jornalistas podem ser comprometidos por pressões políticas e econômicas, e as muitas questões éticas desafiadoras que os jornalistas em todos os lugares enfrentam¹⁵.

A maioria dos ganeses são religiosos, e as maneiras pelas quais a religião permeia a vida cotidiana são surpreendentes no início. A religião é flagrante em muitas marcas publicitárias, como em “Obras de Encanamento Nome Divino”, “Mantenha a Fé Engenharia”, ou “Frigorífico Graça de Deus”. Muitos dias de trabalho começam com orações, inclusive em organizações de mídia, empresas de publicidade e relações públicas. Os pregadores são uma presença comum no transporte público. As manchetes noticiosas e as fontes com frequência se referem a Deus e a Jesus, como na manchete mencionada antes, da matéria de Erin sobre casamento gay. Ao mesmo tempo que Gana é predominantemente cristã, os ganeses são tolerantes à diferença religiosa, e cristãos e muçulmanos

¹⁵ Steeves (2006) e Madison e Steeves (2014) discutem o *solli* com mais detalhes, além dos dilemas éticos relacionados ao plágio.

vivem pacificamente lado a lado. As crenças tradicionais também são praticadas, muitas vezes ao lado de práticas cristãs ou muçulmanas. Os eventos governamentais geralmente começam com três tipos de orações: cristã, muçulmana e um derramamento tradicional de libações.

Muitos de nossos participantes se identificam como agnósticos ou ateus. Outros podem praticar uma religião, mas minimamente, ou uma religião incomum em Gana. Os colegas de trabalho muitas vezes confrontam nossos estagiários estudantes com perguntas sobre suas crenças pessoais, e às vezes eles até esperam realizar uma conversão enquanto lideram orações matinais. Como em questões sobre sexualidade, eles aprendem a responder diplomaticamente e de maneiras que às vezes podem levar a conversas surpreendentes, como na experiência de Leigh, depois de marcar “nenhuma” em seu pedido de estágio:

Depois de preencher a documentação, fui apresentado ao meu chefe, que ficou surpreso e intrigado por eu não pertencer a uma religião específica. . . . Expliquei a ele minha perspectiva sobre religião e minhas crenças espirituais, apesar de temer que ele não me respeitasse por não serem cristãs. . . .

Ele revelou que também tinha muitas perguntas sobre o cristianismo. Ele descreveu . . . a corrupção em sua igreja, o que o motivou a parar de ir aos domingos. . . .

Meu chefe descreveu sua perspectiva sobre religião, com a porta fechada, em seu escritório, tão silenciosamente que mal era audível. Era evidente que ele estava nervoso por compartilhar suas ideias ambivalentes sobre religião, mas também ficou claro que ele queria falar com alguém com uma perspectiva diferente. (Fahrion, 2019, paras. 3-4, 7)

Da mesma forma, Donny esforçou-se para encontrar um ponto em comum com seu parceiro de reportagem, Melvin, e acabou descobrindo que ele também era cético em relação à religião organizada, uma descoberta que fortaleceu muito a amizade entre ambos (Morrison, 2019b).

As experiências de Leigh e Donny são menos comuns. A maioria dos alunos é convidada por colegas de trabalho para ir à igreja, e até a casamentos, funerais e batizados de bebês. Eles são consistentemente gratos pela oportunidade e geralmente a consideram divertida, muito mais pelos relacionamentos e pela comunidade do que pelo dogma. Luke relatou a experiência de três horas de vários estudantes em uma igreja carismática. Tendo suportado longas e cansativas celebrações na sinagoga de seu país natal, ele estava antecipando algo semelhante, mas descobriu que era exatamente o oposto (Hausman, 2012). Hannah, também judia, era igualmente cética, especialmente por ter tido discussões desconfortáveis no espaço de trabalho sobre sexualidade, mas achou a experiência edificante e conscientizadora sobre o valor do imaterial em Gana.



Eu estava legitimamente nervosa entrando em um lugar de adoração, o epicentro tanto do poder de conexão da religião como do medo e ignorância, usados para discriminar aqueles que são diferentes.

Mais uma vez, minhas expectativas se mostraram incorretas. Em vez de pregar o ódio, o serviço era uma demonstração entusiasmada de amor e devoção por meio da música. . . .

Embora tradicionalmente tenha sido muito cética sobre a religião organizada, foi ao frequentar a igreja em Gana que comecei a entender por que as pessoas se voltam para a espiritualidade. . . . Em vez de me concentrar no ódio e no medo, o que vivi foi o poder da religião para elevar as pessoas e uni-las. . . .

Quando os obrunis estavam partindo, o Profeta nos parou. Nem ele nem sua filha se importavam que nenhum de nós fosse religioso, mas ele queria nos agradecer por vir. Foi angustiante ser diferenciada, mas, mesmo sendo uma estranha, me senti acolhida e aceita. (Steinkoph-Frank, 2015, paras. 8-9, 16-17)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidências de múltiplas fontes ao longo dos anos – discussões em grupo, postagens em blogs, relatórios de estágio, registros de mídia e relacionamentos contínuos com alunos do programa – mostram que, em apenas algumas semanas, os alunos e colegas instrutores têm experiências profundas, até mesmo de mudança de vida, com resultados dependendo de múltiplos fatores: qual o ponto de partida de cada um em relação à diferença e à diversidade; os vínculos formados; a iniciativa pessoal e as reflexões durante e após a viagem. Tem sido gratificante ver os participantes vivenciando um grande crescimento pessoal, ou seja, passando de um estado de profundo choque cultural para um de autoconfiança. Além de um sentimento de crescimento, eles se tornam próximos uns dos outros, desenvolvem relações duradouras com os ganeses; adquirem realizações profissionais; e continuam a refletir criticamente sobre suas experiências. Mais significativo que tudo, os estudantes relatam uma consciência muito mais elevada, até transformadora, das inter-relações humanas e da injustiça social, além de um compromisso de agir. Por exemplo, no final de seu programa, Francis escreveu:

Mais impactante do que qualquer outro momento nesta viagem, foi a experiência doentia de caminhar por castelos de escravos e aprender sobre as atrocidades dos colonizadores europeus nas mesmas salas onde seus crimes ocorreram. Numa época em que há pessoas em prisões no meu próprio país, meu tempo nos fortes me forçou a me comprometer com a causa da justiça e da liberdade em todo o mundo como ativista político. (O’Leary, 2019b, para. 4)

Muitos também se tornam profundamente comprometidos em construir pontes em suas vidas pessoais e encontrar significado existencial no não material. O pensamento de Freire vai além da pedagogia, como apontam Suzina e Tufte (2020), “é uma visão com um conjunto de princípios e valores fundamentais, que norteiam a constituição de uma ordem social, inspiram uma prática de comunicação e interação social e também servem como guia normativo para a convivência na sociedade” (pp. 412-413). Muitos estudantes do Media in Ghana tentam encontrar palavras para expressar essa realização. Pouco antes da partida, Clare escreveu uma postagem intitulada “Sobre Bondade e Generosidade” (On Kindness and Generosity).

Se alguém me pedisse para dizer alguma coisa que aprendi aqui, daria a eles essas duas palavras. . . . Quando alguém está comendo no trabalho, mesmo que seja apenas um pequeno lanche, eles sempre olham para mim, apontam para seu milho, pão ou biscoitos e dizem “sirva-se”. Quando meus dois colegas descobriram que eu era vegetariana, eles dirigiram 30 minutos comigo, para que eu pudesse experimentar fufu em um restaurante vegetariano. . . .

As pessoas aqui me lembraram de ser mais aberto às amizades, a lembrar de compartilhar, de cuidar daqueles ao meu redor, e de mostrar bondade e generosidade a todos que conheço. (Malone, 2018, paras. 3-4)

Obviamente, programas como o Media in Ghana são limitados. Eles representam o privilégio do Norte Global e são, em grande parte, unidirecionais, contando com a hospitalidade dos ganeses (ver Tilley & Kalina, 2021). Embora desequilibrado, tentei retribuir o quanto pude¹⁶. Esses programas também são limitados em escala. Nem todos os alunos são motivados a estudar no exterior e, dos que são, apenas uma fração escolhe um programa em um país em desenvolvimento. Os programas tendem ainda a atender estudantes em duas extremidades do espectro econômico: os com recursos e os que se qualificam para bolsas de estudo baseadas em necessidades. Além disso, há argumentos válidos sobre as mudanças climáticas para evitar viagens aéreas.

Diante dessas realidades, encorajo os alunos que retornam a compartilhar suas percepções com os outros, multiplicando, assim, o impacto do programa por meio de palestras, publicação de artigos e fotos e via ativismo de justiça social pós-viagem e nas relações pessoais cotidianas, como indicado pelos alunos citados. É importante ressaltar que manter relações com alunos do programa constitui uma participação valiosa – ainda que a partir da participação de empoderamento (Tufte & Mefalopulos, 2009) – e continua a moldar o programa. Vários ex-alunos voltaram a Gana para empregos ou trabalhos como voluntários, às vezes juntando-se ao nosso grupo para partes da viagem. Muitos relataram decisões de mudança

¹⁶ Maneiras pelas quais tentamos retribuir incluem: o recrutamento de inúmeros ganeses para Oregon para a pós-graduação, apoiando estudiosos ganeses visitantes, servindo como examinador externo para a University of Ghana (UG) e recrutando outros colegas para fazê-lo também, e desenvolvendo e encorajando a colaboração de pesquisa. Da mesma forma, os alunos são solicitados a transportar suprimentos solicitados para a UG e levar presentes para seus novos colegas. Também são encorajados a construir colaborações que podem ir além do programa.



de carreira como resultado, como no caso de Annie (Keenon, 2018). Oliver, que participou em 2004, posteriormente construiu uma carreira em educação experiential com sede na Cidade do Cabo, África do Sul. Cassie e Kayleigh, participantes em 2007 e 2013, respectivamente, seguiram carreiras em desenvolvimento internacional para a justiça social. Todos os três atribuem essas escolhas diretamente ao Media in Ghana (DeFillipo, 2017; Hagen, 2017; Young, 2017).

Por fim, e dados os limites e críticas da viagem, não é preciso dizer que há outras estratégias para direcionar os alunos e professores de nível universitário rumo à práxis e à *conscientização*, aplicando conceitos freirianos aos currículos locais domésticos. O crescimento pessoal transformador requer o engajamento em lutas pessoais arriscadas e muitas vezes dolorosas, mas isso pode acontecer de muitas maneiras e diversos locais. Como Freire (1998) sintetiza poderosamente:

Estudar é descobrir; é obter uma *compreensão* mais exata de um objeto; é perceber sua relação com outros objetos. Isso implica uma exigência de assumir riscos e se aventurar por parte de um estudante, o sujeito da aprendizagem, pois sem isso eles não criam ou re-criam. (p. 21)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Kisa Clark por suas úteis sugestões. Sou grato às dezenas de estudantes que participaram do Media in Ghana desde 1999. Agradeço também aos colegas que contribuíram significativamente, incluindo Sung Park, Senyo Ofori-Parku, Ed Madison, Chris Chavez e Deb Morrison. Sou grato à School of Journalism and Communication da University of Oregon (UO) por fornecer apoio financeiro a partir das necessidades aos alunos. Os fundos do do Underrepresented Minorities Recruitment Program (UMRP) da Division of Equity and Inclusion da universidade também têm sido um recurso essencial para apoiar diversos alunos e professores na viagem. Pequenas partes deste ensaio são extraídas de um artigo anterior sobre o Media in Ghana (Steeves, 2006), com a permissão do editor. ■

REFERÊNCIAS

- Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story*. TED Conferences. <https://bit.ly/3j6ohnY>
- Amenuti, N. (2019). CNN documentary “Troubled waters”: The art of disinformation. *Grandmother*. <https://bit.ly/3y7rc3T>
- Armor, C. (2013, 23 de julho). Real worlds collided: The burglary. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3khuT27>

- Benner, R. (2016a, 2 de agosto). Gender in Ghana. *Media in Ghana*.
<https://bit.ly/3ya3a8u>
- Benner, R. (2016b, 14 de julho). Not all difference is created equal. *Media in Ghana*.
<https://bit.ly/3y5zxoF>
- Berti, A. (2018, 5 de abril). Men account for 90% of all global millionaires. *Verdict*.
<https://bit.ly/3kiSkId>
- Credit Suisse (2019, outubro). *Global wealth report 2019*. Credit Suisse Research Institute.
- Crenshaw K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 124-199.
<https://doi.org/10.2307/1229039>
- Custódio, L., & Gathuo, M. (2020). Connections with Paulo Freire's legacy in anti-racism media activist collaboration in Finland. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 9(2), 133-158. <https://doi.org/10.25267/COMMONS.2020.v9.i2.04>
- DeFillipo, C. (2017, 13 de novembro). [Postagem de blog]. *Media in Ghana*.
<https://bit.ly/3mpypsz>
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. The Free Press.
- Fahrión, L. (2019, July 21). Religion. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3jabrEY>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* [Pedagogia do oprimido] (M. B. Ramos, Trad.). Herder and Herder.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Bloomsbury Academic.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare teach*. (D. Macedo, D. Koike & A. Oliveira, Trad.). Westview Press.
- Frye, M. (1983). *The politics of reality: Essays in feminist theory*. Crossing Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Goulet, D. (1974). Introduction. In P. Freire, *Education for critical consciousness* (pp. vii-xiii). Bloomsbury Academic.
- Gregory, C. R. (2011a, 16 de junho). No postcards here. *Media in Ghana*.
<https://bit.ly/3kk2d8L>
- Gregory, C. R. (2011b, 9 de julho). Heightened contrasts. *Media in Ghana*.
<https://bit.ly/3mlmJsc>
- Hagen, O. (2017, 27 de novembro). [Postagem de blog]. *Media in Ghana*.
<https://bit.ly/3zaahPA>
- Hampton, E. (2015, 30 de junho). First day blues. *Media in Ghana*.
<https://bit.ly/3sBOP3m>
- Hausman, L. (2012, 26 de julho). Church: The three-hour ride. *Media in Ghana*.
<https://bit.ly/3sFyGKr>



- Higdon, K. (2016, 9 de agosto). A Ghanaian day in 3ish minutes. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/2UDs8zk>
- hooks, b. (1993). bell hooks speaking about Paulo Freire: The man his work. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 146-154). Routledge.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Keenon, A. (2011, 13 de julho). Deafness in Ghana. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3sFCon6>
- Keenon, A. (2018, 10 de janeiro). [Postagem de blog]. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3gnBG9w>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice-Hall.
- Machado, D., & Freire, A. M. A. (1998). Forward. In P. Freire, *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare teach* (pp. ix-xix). Westview Press.
- Madison, E., & Steeves, H. L. (2014). Intercultural dialogue through immersive learning: Media internships in Ghana, West Africa. In S. H. Culver & Kerr, P. (Eds.), *Global citizenship in a digital world, MILID yearbook 2014* (pp. 215-226). Nordicom.
- Malone, C. (2018, 8 de agosto). On kindness and generosity. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3gkxXt6>
- Melkote, S. R., & Steeves, H. L. (2015). *Communication for development: Theory and practice for empowerment and social justice*. Sage.
- Morrison, D. (2019a, 10 de julho). Elmina castle. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/2Wkbohj>
- Morrison, D. (2019b, 29 de julho). My beautiful dark twisted internship. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3ydkwkF>
- Neal, B. (2016, 4 de agosto). The generosity of Emerge. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3sBjaz8>
- O'Leary, F. (2019a, 26 de julho). Adjusting. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3goSOLU>
- O'Leary, F. (2019b, 3 de agosto). Then & now. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3j4Lua6>
- Oyèwùmí, O. (1997). *The invention of women: Making an African sense of western gender discourses*. University of Minnesota Press.
- Port, E. (2018). Worldly realities: Women as the other. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3sBooLo>
- Rasmussen, P. (2013). The folk high school: Denmark's contribution to adult education. In P. Mayo (Ed.), *Lifelong learning and the learning society* (pp. 219-229). Sense Publishers.
- Robinson, M. (2019, 8 de julho). Reflections on Elmina. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3sDEQum>

- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Steeves, H. L. (2006). Experiencing international education: An internship program in Ghana, West Africa. *Journalism & Mass Communication Educator*, 60(4), 360-375. <https://doi.org/10.1177/107769580506000405>
- Steinkoph-Frank, H. (2015, 4 de agosto). Take me to church. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3y6o1cD>
- Stromquist, N. P. (2014). Freire, literacy, and emancipatory gender learning. *International Review of Education*, 60, 545-558. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9424-2>
- Suzina, A. C., & Tufte, T. (2020). Freire's vision of development and social change: Past experiences, present challenges, and perspectives for the future. *The International Communication Gazette*, 82(5), 411-424. <https://doi.org/10.1177/1748048520943692>
- Thomas, P. (1994). Participatory development communication: Philosophical premises. In S. White, K. S. Nair & J. Ascroft (Eds.), *Participatory communication: Working for change and development* (pp. 49-59). Sage.
- Tilley, E., & Kalina, M. (2021). "My flight arrives at 5 am, can you pick me up?": The gatekeeping burden of the African academic. *Journal of African Cultural Studies*. <https://doi.org/10.1080/13696815.2021.1884972>
- Topping, E. (2019, 30 de julho). Parallels of poverty between Ghana and the United States. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3AZykRK>
- Tufte, T., & Mefalopulos, P. (2009). *Participatory communication: A practical guide*. (World Bank working paper n. 170). The World Bank.
- University of Oregon (2013). *Retracing the footsteps of slaves – Elmina Castle – Ghana, West Africa* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/74009506>
- Wainaina, B. (1992). How to write about Africa. *Granta* 92. <https://bit.ly/2WhzlFB>
- Wright (2019, 10 de agosto). Being the only black girl on a trip to Africa. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3sBTbYi>
- Yang, C. (2016). Encounters between the 'oppressed' and the 'oppressor': Rethinking Paulo Freire in anti-racist feminist education in Sweden. *Race Ethnicity and Education*, 19(4), 835-855. <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2014.885421>
- York, C. (2013, 23 de julho). What you learn about life when your life gets stolen. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/3kcA6Ix>
- Young, K. (2017, 3 de novembro). Ghana social marketing foundation. *Media in Ghana*. <https://bit.ly/2WaguNk>

Consciência Crítica e Emancipação Cultural em Legados (Sul) Africanos da Comunicação para a Mudança Social

Critical Consciousness and Cultural Emancipation in (South) African Heritages of Communication for Social Change

COLIN CHASI^a

University of the Free State, Department of Communication Studies. Johannesburg – Gauteng, África do Sul

YLVA RODNY-GUMEDE^b

University of Johannesburg, Department of Journalism, Film and Television. Johannesburg – Gauteng, África do Sul

RESUMO

Neste artigo, reconhecemos o pensamento freiriano como fundamental para a articulação de um dos quatro principais fluxos de influência às abordagens sul-africanas de comunicação e mudança social. Sabelo Ndlovu-Gatsheni (2017) afirmou que os estudos universitários na África têm três influências civilizacionais: “As próprias ricas culturas/tradições da África, as culturas/tradições islâmicas e as culturas/tradições ocidentais” (p. 54). Este relato da influência da *conscientização* freiriana sobre a filosofia e as práticas do movimento Consciência Negra, originário da África do Sul na década de 1960, chama a atenção para o pensamento do Consciência Negra, considerado um marco fundamental nos estudos de comunicação e mudança social.

Palavras-chave: Paulo Freire, Steve Biko, consciência crítica, Consciência Negra, África do Sul

ABSTRACT

In this article we recognize Freirean thought as pivotal to the articulation of one of four main streams of influence on South African approaches to communication for social change. Sabelo Ndlovu-Gatsheni (2017) has contended that university scholarship in Africa has three civilizational influences: “Africa’s own rich cultures/traditions, Islamic cultures/traditions, and Western cultures/traditions” (p. 54). This account of the influence of Freirean critical consciousness on the philosophy and practices of the Black Consciousness movement, which originated in South Africa in the 1960s, brings attention to Black Consciousness thought as a foundational framework for studies of communication and social change.

Keywords: Paulo Freire, Steve Biko, critical consciousness, Black Consciousness, South Africa

^a Professor do Department of Communication Studies na University of the Free State. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0728-0741>. E-mail: chasict@ufs.ac.za

^b Professora do Department of Journalism, Film and Television na University of Johannesburg. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4979-0934>. E-mail: yrodny-gumede@uj.ac.za



INTRODUÇÃO

A PEDAGOGIA CRÍTICA DE Paulo Freire e a noção de conscientização têm marcado fortemente o campo da comunicação para a mudança social, mostrando que, uma vez que as pessoas podem pensar criticamente sobre sua situação específica, podem mudar suas próprias vidas e o modo como se relacionam com o mundo (Freire, 1970/2017). Em síntese, a conscientização leva à emancipação cultural.

As ideias freirianas de conscientização e emancipação cultural estão bastante impregnadas na comunicação para a mudança social, que busca usar a comunicação para promover mudanças socialmente desejáveis nas realidades vividas pelas pessoas. Suas ideias também encontram expressão nos legados africanos da comunicação para a mudança social. Recentemente, Sabelo Ndlovu-Gatsheni (2017) afirmou que os estudos universitários na África possuem três influências civilizacionais: “as próprias ricas culturas/tradições da África, as culturas/tradições islâmicas e as culturas/tradições ocidentais” (p. 54). Essa visão dominante falha em reconhecer uma quarta tradição, que se formou na luta contra o colonialismo. Argumentaremos que essa quarta tradição é influenciada pelas ideias freirianas, ilustrando essa reflexão com aspectos da filosofia e práticas políticas do icônico líder do movimento Consciência Negra, Steve Bantu Biko. Com esse fim, notamos que Biko, sob a influência das ideias freirianas, articulou uma práxis de comunicação voltada para o aumento da consciência negra.

Vale ressaltar que, na África do Sul, Biko e Freire são figuras significativas no debate contemporâneo da descolonização. Suas ideias são fundamentais em relação ao modo como diversos intelectuais procuram imaginar o estabelecimento de uma sociedade re-humanizada na África do Sul. Dados os controversos debates em torno da comunicação para a mudança social e seu alicerce, frequentemente associado à imposição ocidental de práticas culturais, lembrar as influências freirianas sobre o movimento Consciência Negra e o alcance das reflexões que sustentam os projetos comunitários liderados por Biko, esse movimento e a quarta tradição que a Consciência Negra representa são de importância crucial para a forma como reimaginamos a comunicação para a mudança social, a partir e dentro de um contexto africano.

LEGADOS AFRICANOS

Há muitas culturas africanas. Essas culturas têm semelhanças e diferenças, e muitas vezes competem e contrastam, de modo que, quando os africanos se reúnem, frequentemente o fazem transculturalmente (Janz, 2009; Mudimbe,

1988). No entanto, recentemente, Sabelo Ndlovu-Gatsheni (2017) ecoou, entre outros, Kwame Nkrumah (1964), ao afirmar que os estudos universitários na África possuem três influências civilizacionais: “as próprias ricas culturas/tradições da África, as culturas/tradições islâmicas e as culturas/tradições ocidentais” (p. 54). Na verdade, Nkrumah reconheceu que a ideia de comunidades coesas na África deve muito a essas três tradições:

A sociedade africana tem um segmento que envolve nosso modo de vida tradicional; tem um segundo, decorrente da presença da tradição islâmica na África; tem um último segmento, representado pela entrada da tradição e cultura cristã da Europa Ocidental na África, usando o colonialismo e o neocolonialismo como os seus principais veículos. Esses diferentes segmentos são animados por ideologias concorrentes. Mas sociedade implica uma certa unidade dinâmica, é preciso emergir uma ideologia que, genuinamente, atendendo às necessidades de todos, tomará o lugar das ideologias concorrentes, e assim refletirá a unidade dinâmica da sociedade, e será o guia para o progresso contínuo da sociedade. (Nkrumah, 1964, p. 68)

Além do trabalho de Nkrumah (1964), que propõe que as culturas tradicionais africanas são de orientação socialista, a filosofia tradicional desenvolvida pelos africanos tem sido explorada e descrita por inúmeros intelectuais e pensadores que incluem Tempels (1959), Kaunda (1988) e Nyerere (1968), em uma história acadêmica que, desde o trabalho de Samkange e Samkange (1980), tem sido cada vez mais ensinada como evoluindo sob a noção de *ubuntu* (cf. Gade, 2012). Não nos propomos a rever essa tradição e a literatura sobre ela aqui. Também não propomos interrogar a história da modernidade ocidental na África – que Nkrumah classifica como a tradição do cristianismo. O que faremos é apenas observar que há uma ampla literatura que discute como a colonização ocidental da África foi, em parte, deixada a cargo de missionários que usaram proselitismo para apoiar o processo colonial (cf. Comaroff & Comaroff, 1991). Finalmente, reconhecemos que a ideia de África é, em certos casos, produto de ligações históricas que envolvem o Islã e suas tradições (cf. Blyden, 1994; Mudimbe, 1988). Ao reconhecer que, em determinada medida, o Islã tem uma história colonial mais antiga que a do cristianismo na África, não pretendemos discutir a natureza das influências do Islã, nem avaliar os danos ou ganhos do colonialismo islâmico comparado com os do colonialismo ocidental na África. Basta dizer que, particularmente no contexto sul-africano, a herança colonial do Islã teve menos impacto, embora o Islã tenha uma base significativa neste



país, com seus relatos convincentes da escravidão, colonialismo e apartheid mais recentes (cf. Dangor, 1997).

Nosso argumento é que a visão de que três tradições moldam a esfera intelectual africana não reconhece uma quarta tradição que informou os estudos universitários na África do Sul. Na nossa perspectiva, essa quarta tradição envolve a fusão de várias tradições que vieram antes dela no processo de trabalhar para reumanizar os oprimidos e, também, seus opressores. Falar dessa quarta tradição é, assim, atestar uma ideia racializada, que tem influências indígenas, islâmicas e ocidentais. Mas, aqui, é preciso notar rapidamente que muitas culturas africanas resolveram o problema do teor estrangeiro do Islã de maneiras complexas, e em um período muito mais longo do que foi possível com o cristianismo, cuja recente violenta emergência ainda muitas vezes se cristaliza “em torno da noção de que o encontro entre o dogma cristão e o universo local de significação foi de perda e cisão [*sic*] que levou ao apagamento da identidade” (Mbembe, 2017, p. 100). De fato, diante da história recente da África do Sul e de outras partes da África, é justo dizer que as identidades de muitos africanos carregam sinais da colonização ocidental (cf. Mudimbe, 1988).

Não negamos que o colonialismo ocidental destruiu todos os aparatos sociais, políticos, econômicos e psicológicos pelos quais os africanos puderam viver *consigo mesmos como centros de preocupação* (cf. wa Thiong’o, 1993, 2009). Substituiu muitos arranjos e símbolos existentes pelos coloniais, orientados às realidades e necessidades ocidentais. Em relação à produção de conhecimento, Mbembe (2001) notou que o efeito da colonização é “que, embora agora saibamos quase tudo o que estados, sociedades e economias africanas não são, ainda não sabemos absolutamente nada sobre o que eles realmente são” (p. 9) porque lemos a partir de uma imaginação social e política que é ocidental e que transforma os africanos em *outros* (p. 11).

Da maneira parecida, como Fanon (1986, p. 163) afirma, é impossível compreender identidades e culturas coloniais e pós-coloniais sem pensar nas identidades e histórias racializadas, pelas quais os africanos se comparam com outros povos racializados. Isso também quer dizer que os conhecimentos africanos, mesmo os autoconhecimentos, estão fundamentalmente ligados aos vestígios coloniais. Assim, se os modos africanos contemporâneos de pertencimento surgem como problemas pós-coloniais exemplares, da mesma forma, as identidades que os africanos criaram como soluções para os problemas coloniais que enfrentam constituem novas sínteses que evidenciam a luta contra o colonialismo e o apartheid (Chipkin, 2007). Mesmo sob condições de opressão colonial, a agência dos africanos tem sido expressa em termos de como “tanto o

Cristianismo quanto o Islã foram situados, absorvidos, transformados e reconfigurados na África” (Dubois, 2017, pp. xii-xiii).

A partir desse ponto de vista, a discussão que apresentaremos a seguir, sobre as perspectivas de Biko sobre o movimento Consciência Negra, pode ser lida como a celebração de que alguma coisa dos legados e perspectivas africanas sobreviveu. Assim, longe de entender a colônia como um estágio de destruição total das culturas, histórias e perspectivas cósmicas africanas, ela pode ser pensada como um caldeirão no qual as culturas, histórias e perspectivas cósmicas se apoiam umas às outras para dar origem a algo novo (wa Thiong’o, 2012, p. 52). Ao mesmo tempo, as culturas nativas e coloniais, histórias e cosmologias permanecem reconhecíveis, de modo que se pode dizer que:

Em sua luta, o senhor imperial e o colonizado deixam marcas um no outro, mas com a diferença de que o colonizado pode se apropriar do melhor do insumo imperial e combiná-lo com o seu melhor em uma nova síntese que assume o “globo como teatro”. O pós-colonial incorpora essa nova síntese. Embora tenha sua própria particularidade, como tudo que é tributário do ser humano, o pós-colonial é parte integrante da história intelectual do mundo moderno, porque sua própria colonialidade é uma história de interpenetração de diferentes povos, culturas e conhecimentos. (wa Thiong’o, 2012, p. 51)

Para repetir e enfatizar o ponto central dessa perspectiva, a luta contra o colonialismo e seus legados envolve (re)clamar as subjetividades dos oprimidos para “se apropriar do melhor do insumo imperial e combiná-lo com o seu melhor em uma nova síntese” (wa Thiong’o, 2012, p. 51). Steve Biko (1987) descreveu bem essa ideia quando disse:

você sabe, as culturas afetam umas às outras, como as modas, e você não consegue escapar da fricção contra a cultura de outra pessoa. Mas você deve ter o direito de rejeitar ou não qualquer coisa que lhe seja dada. No momento, existimos como um anexo da cultura branca. (p. 130)

Para entender a contribuição de Biko para o projeto decolonial, precisamos localizá-la em uma tradição mais ampla de oposição ao colonialismo. Essa ampla tradição de influências radicais do sul não é uma peça das ricas culturas/tradições africanas, culturas/tradições islâmicas e culturas/tradições ocidentais de que Ndlovu-Gatsheni fala – é, em vez disso, uma nova síntese dessas tradições anteriores, constituída por meio do engajamento com poderosas reflexões radicais negras e do sul, como as de Fanon e de Freire.



BIKO E A CONSCIÊNCIA NEGRA

O líder icônico do movimento Consciência Negra Steve Bantu Biko baseou-se no pensamento anticolonial de Franz Fanon e de Paulo Freire para dar uma contribuição vital para a articulação de uma quarta herança que sustenta os estudos acadêmicos na África do Sul. Mas precisamos ter cuidado para não omitir como o contexto cultural nativo de Biko influenciou seu pensamento. De fato, Manchu (2017), no segundo capítulo de *Biko: A Biography*, destaca fortemente esse aspecto, ao apontar como a resistência de Biko à dominação colonial é uma continuação de uma tradição de resistência que inclui personagens heroicos como Xhosa e líderes globais renomados como Martin Luther King, Mahatma Gandhi e Nelson Mandela; e pode-se argumentar que o Consciência Negra é uma extensão da Tradição Radical Negra que se manifesta em todo o mundo, na qual pessoas de ascendência africana confrontam a escravidão, o colonialismo, o apartheid e outras formas modernas de dominação ocidental (cf. Modiri, 2017; Robinson, 1983).

De fato, o movimento Consciência Negra se desenvolveu no final da década de 1960, a partir de encontros de jovens negros, ávidos leitores de textos que aguçavam seu pensamento sobre seu crescente envolvimento na política estudantil da época. Suas leituras abrangiam o trabalho de escritores como Paulo Freire, Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Malcolm X, Martin Luther King Jr, Chinua Achebe e James Ngugi (Pityana, 2008). O Consciência Negra também se baseou nas ideias do *black power* e dos movimentos de direitos civis nos Estados Unidos, dos pioneiros movimentos nacionalistas africanos, da negritude de Senghor e outros, bem como em influências do movimento pan-africano, para forjar um modo de vida desafiador da dominação colonial (Pityana, 2008). Mas, na visão de Joel Modiri (2017, p. 102), que escreveu uma robusta tese de doutorado sobre o pensamento jurisprudencial de Biko, as preocupações do movimento Consciência Negra – autoconfiança, unidade e libertação – foram extraídas do trabalho de Paulo Freire, em particular, da *Pedagogia do Oprimido* (cf. Modiri, 2017, p. 102). Pois, como Freire escreveu:

Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção. (Freire, 1970/2017, p. 54)

Embora seja interessante notar que o livro *Pedagogia do Oprimido* (1970/2017) de Freire esteja, ao menos em parte, em diálogo com *Os Condenados da Terra* de Fanon (1963), o importante é que Biko usou ambas as fontes para articular uma práxis voltada para a libertação (cf. Gibson, 2011, p. 8). Assim, Biko percebeu

que, para sobreviver à opressão colonial, muitos negros recorreram a formas de consciência que buscavam tornar a vida suportável. Isso pode ser ilustrado na seguinte história narrada por ele:

para lidar com os problemas existentes, o homem negro desenvolve uma atitude de duas caras; posso citar um exemplo típico; havia um homem trabalhando em um de nossos projetos de eletricidade no Cabo Oriental, ele estava fazendo a instalação, um homem branco com um assistente negro. Ele tinha que estar em cima do telhado e o homem negro estava debaixo do teto e eles estavam trabalhando juntos, empurrando os fios e enfiando as varas em que os fios estão e assim por diante, e o tempo todo houve insulto, insulto, insulto do homem branco: empurre isso, seu tolo – esse tipo de conversa, e é claro que isso me incomodou; conheço o homem branco muito bem, ele fala muito bem comigo, então na hora do chá os convidamos; pergunto a ele: por que você fala assim com esse homem? E ele me diz na frente do outro cara: essa é a única língua que ele entende, ele é um tipo preguiçoso. E o negro sorriu. Perguntei-lhe se era verdade e ele disse: não, estou acostumado com ele. Então fiquei perturbado. Pensei por um momento que não entendia a sociedade negra. Depois de duas horas, voltei para esse cara, disse a ele: você está falando sério? O homem mudou, ficou muito amargo, me dizendo que queria sair a qualquer momento, mas o que ele poderia fazer? Ele não tem nenhuma habilidade, não tem nenhuma garantia de outro emprego, seu trabalho é para ele uma forma de segurança, ele não tem economias, se não trabalha hoje ele não pode viver amanhã, tem que trabalhar, tem que aguentar. E se tem que aceitar, não ousa mostrar nenhuma forma de atrevimento para seu chefe. Agora, acho que isso resume a atitude de duas caras do homem negro quanto a toda essa questão da existência nesse país. (Biko, 1987, pp. 102-103)

Os objetivos do Consciência Negra foram, portanto, voltados a que os oprimidos vivenciassem o mundo criticamente, de formas que os levariam invariavelmente a firmes mudanças que poderiam conduzir ao fim do colonialismo. Durante o caso que ficou conhecido como o julgamento SASO ou do Consciência Negra, nove jovens ativistas foram processados na África do Sul sob acusações de traição. Como testemunha, Biko aproveitou para expandir os princípios do Consciência Negra e declarou:

Basicamente, o Consciência Negra refere-se ao homem negro e à sua situação, e acredito que o homem negro está subordinado a duas forças neste país. Ele é, antes de tudo, oprimido por um mundo externo, por meio de máquinas institucionalizadas, por



leis que o impedem de fazer certas coisas, por duras condições de trabalho, por salários muito baixos, por condições de vida muito difíceis, por educação ruim, tudo isso é externo a ele; e, em segundo lugar, e isso consideramos o mais importante, o homem negro desenvolveu em si mesmo um certo estado de alienação, ele se rejeita, precisamente porque ele atribui o significado de branco a tudo o que é bom, ou seja, ele associa o bem e o equívoco ao branco. Isso advém de sua vida e de seu desenvolvimento desde a infância. (depoimento de Biko como testemunha durante o julgamento SASO, maio de 1976, citado em Arnold, 1979, p. 22)

A ética de libertação do Consciência Negra decorrente disso, portanto, priorizou: primeiramente, o surgimento de uma cultura crítica e criativa de luta que pudesse levar os oprimidos a um futuro humanizado; em segundo lugar, a libertação da religião e da teologia, para que não agissem como narcóticos, entorpecendo as habilidades das pessoas para se tornarem agentes da consciência crítica da luta contra a opressão colonial; e, terceiro, uma ética de solidariedade negra, que se manifestasse em projetos de desenvolvimento comunitário que também, por sua vez, buscassem conscientizar estudantes e professores. Esses programas “começaram com a alfabetização, utilizando o método psicossocial da pedagogia de Paulo Freire. Os alunos mais tarde organizavam clínicas e logo construíam escolas e centros comunitários” (Pityana, 2008, p. 9).

Após ser expulso do programa de treinamento de médicos negros da University of Natal, Biko trabalhou em três Projetos da Comunidade Negra, criados pelo movimento Consciência Negra: a Clínica Zanempilo, as Indústrias Domésticas de Njwasa, e o Fundo de Educação de Ginsberg, que estavam localizados em Zinyoka, uma vila rural no que hoje é a província do Cabo Oriental da África do Sul.

O esforço do movimento Consciência Negra para organizar clínicas para promover a consciência negra contrasta com a ação de Fanon que, em 1956, decidiu se demitir do Hospital Psiquiátrico de Blida Joinville, na Argélia. A razão principal de Fanon (1994) foi que “as condições objetivas sob as quais a psiquiatria é praticada na Argélia representavam um desafio ao bom senso” (p. 52), já que as condições anormais do domínio colonial tornaram anormal que alguém estivesse psicologicamente bem na Argélia da época. De fato, falando como testemunha no julgamento da Organização de Estudantes sul-africanos/Convenção do Povo Negro de 1963/64, Biko disse que os Programas da Comunidade Negra, incluindo a Clínica Zanempilo, tinham como objetivo ajudar as comunidades a superar atitudes derrotistas que as lógicas racistas do colonialismo e do apartheid inculcavam, mostrando que os negros poderiam

fazer qualquer coisa que imaginassem – que não é verdade que tudo o que é bom vem da sociedade branca (Arnold, 1979).

Para Biko, alcançar o sucesso com a Clínica Zanempilo foi um modo de confrontar o progresso da história de como a soberania negra foi perdida em função do colonialismo e da dominação do apartheid. Nesse sentido, os negros mostrarem que podiam dominar a medicina ocidental foi um ato radical de resistência. De fato, um estudo de histórias orais coletadas, principalmente em 2008, mostra que: “os testemunhos revelam que, embora de curta duração, os ativistas do Consciência Negra conseguiram melhorar a saúde física e econômica de Zinyoka e restaurar um senso de dignidade humana em seus moradores” (Hadfield, 2010, p. 80). Isso é particularmente significativo, dado que, em contextos coloniais, os negros que praticam a medicina ocidental podem ser vistos por outros povos colonizados como símbolos de sua perda de soberania, como representantes do projeto da racionalidade ocidental (cf. Fanon, 1970, pp. 111-112) que, portanto, devem ser recebidos com um misto de orgulho e desprezo (Fanon, 1970, p. 113). Nessa perspectiva, a criação de Zanempilo diz muito sobre como Biko deve ser interpretado como uma continuação das tradições radicais negras que assumiram a tarefa de aproveitar as melhores e mais úteis inovações ocidentais e, portanto, da própria modernidade – para realizar a libertação dos negros oprimidos (cf. Masilela, 1996; Modiri, 2017).

No entanto, embora Hadfield (2010, p. 80) conclua que Zanempilo foi um sucesso, é preciso reconhecer que esse êxito tem a ressalva que o Movimento Consciência Negra buscava e aceitava o financiamento de pessoas brancas. Os fundos para a construção da clínica vieram de uma alemã que não conseguiu repatriar seus recursos, e a maior parte do financiamento operacional para gerenciar a clínica veio de benfeitores brancos, incluindo a Anglo-American Corporation (cf. Manchu, 2017, p. 13). Além disso, as Indústrias Njwasa Home – que fabricavam artigos de couro e vestuário –, e o Fundo de Educação de Ginsberg – que oferecia bolsas, permitindo que alunos de destaque continuassem seus estudos – também dependiam fortemente de fontes brancas de financiamento (Stubbs, 2017, pp. 190-191). Isso cria a impressão de que os Programas da Comunidade Negra em que Biko estava envolvido não foram marcados pelos tipos de autoconfiança negra que o Consciência Negra defendia e que, portanto, fossem fracassos.

Contudo, é preciso também ver que Biko e o movimento Consciência Negra não estavam apenas envolvidos em compromissos programáticos que visavam eliminar a dominação colonial. Eles priorizaram restaurar a humanidade das pessoas cujas vidas tinham sido destituídas dessa característica por esses sistemas. Em outras palavras, o Consciência Negra, como Gordon (2008) e More (2008)



observam, tem uma dimensão fundamentalmente existencial sob a qual a ressuscitação ontológica da humanidade começava com a restauração da dignidade e do valor dos negros oprimidos. Do ponto de vista positivo, o sucesso é obtido na medida em que são dados passos em direção ao que o presidente Mbeki mais tarde chamou de Renascimento Africano (cf. Reddy, 2009) e na medida em que os apelos contemporâneos para descolonizar o ensino superior na África do Sul tem Biko e o Consciência Negra como referências (cf. Khati, 2020; Sokhaba, 2020).

O Consciência Negra, portanto, emerge epistemicamente como uma série de práticas que são fundamentalmente relacionadas com a comunicação que busca mudanças sociais, permitindo que os oprimidos experimentem suas situações de maneiras que lhes permitam, a partir da consciência crítica, agir para alcançar a mudança necessária. É nesse sentido que o Consciência Negra destaca o papel da emancipação na comunicação para a mudança social.

COMUNICAÇÃO PARA A MUDANÇA SOCIAL

Chasi (2020) argumenta que a comunicação de e sobre a dor é uma preocupação subjacente da comunicação para a mudança social. Nessa perspectiva, a comunicação para a mudança social se baseia em medidas sociais para melhorar as condições de vida das pessoas – ao elevar a consciência crítica e a construção de capacidades de lidar com a dor e suas causas, de modo a permitir que as pessoas a previnam, bem como suas causas.

Biko (1987, pp. 64-65) repetidamente criticou práticas comunicativas que não apenas enfatizavam a emancipação cultural entre os negros, mas também produziam jogos de imagens e práticas de integração entre raças sul-africanas, descrevendo-as em alguns casos como soporíferas, pelo modo como embotavam as dolorosas experiências de segregação e subjugação injustas.

Algo dessa preocupação em permitir que as pessoas se relacionem com a dor de suas situações – para que possam questionar a situação e mudá-la também, é capturado nas palavras finais de Fanon (1986) em *Pele Negra, Máscaras Brancas*: “ó meu corpo, me faça sempre um homem que questiona” (p. 232).

O Consciência Negra está totalmente engajado com as implicações históricas da privação do legado histórico, político, social e econômico dos negros; por isso, sua episteme clama positivamente pela solidariedade negra para construir as capacidades necessárias para superar os sistemas de colonialismo e suas sujeições. De fato, por exemplo, em suas críticas aos negros que se alinharam ao sistema de autoridade do apartheid, Biko (1987) os lamenta como “falsos palanques, esses telefones mentirosos” (p. 84) –

pois ele entendeu que o que está em jogo é a falta de comunicação da dor e do sofrimento dos oprimidos que, conseqüentemente, leva à incapacidade de lutar pela humanização da sociedade.

No fundo, o que é positivo sobre o Consciência Negra é que ele envolve convocar os oprimidos não para a mera “rejeição reacionária dos brancos”, mas a se engajar no “jogo da política do poder”, construindo fortes fundamentos institucionais a partir dos quais operar “para ascender e alcançar o eu imaginado” (Biko, 1987, p. 68). Como Ndebele (2017) diz:

“O eu imaginado” foi o conceito futurista de Biko, pelo qual ele clamava mais do que apenas pela recuperação de uma essência humana desmembrada, distorcida, desorientada, oprimida, mas também por como essa essência poderia ser recuperada e remodelada sob novas circunstâncias históricas, que abrangem mais de cento e cinquenta anos de um esforço doloroso, mas proposital, de tentar reconstitui-la em um novo ser humano. (p. x)

A busca do Consciência Negra por eliminar o colonialismo e o apartheid requer o reconhecimento de que toda atividade cultural humana envolve a sanção comunicativa de fundamentos e normas comuns, a partir das quais as pessoas constroem e praticam o bem. O Consciência Negra, portanto, se posiciona contra as narrativas e as práticas do apartheid colonial que, injustamente, levam os negros a serem diferentes e, portanto, maus, ruins, desviantes, prejudiciais ou perigosos. Sob o apartheid colonial, os negros eram marcados como grosseiramente diferentes e sua negritude era colocada em primeiro plano como um catalisador para os sentimentos entre os brancos de que eles estavam sujeitos a um *swart gevaar* (perigo negro). Esse tipo de demarcação de *grupos externos* justifica e produz o que uma teoria acomodacional da comunicação chama de *divergência* nas sociedades (cf. Gallois & Callan, 1991, p. 264) e é, portanto, sustentáculo dos maniqueísmos coloniais e do apartheid – como bem narrado por Fanon (1986) em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Nas palavras do próprio Biko (1987), o Consciência Negra é:

a percepção pelos negros de que a arma mais poderosa nas mãos do opressor é a mente do oprimido. Uma vez que ele tenha sido tão efetivamente manipulado e controlado pelo opressor fazendo com que o oprimido acredite que ele está na dependência do homem branco, então não haverá nada que os oprimidos possam fazer que realmente assuste os poderosos senhores. (p. 68)



O Consciência Negra, Biko (1987) afirma, “faz o homem negro se ver como um ser” e ele não vai mais “tolerar tentativas de ninguém para anular o significado de sua humanidade” (p. 68).

No entanto, separar as pessoas em grupos *dentro e fora* não é o que distingue as sociedades coloniais e de apartheid das outras. Em vez disso, o apartheid é misantrópico na forma como, paradigmaticamente, ataca o que Tomasello (2010) chamou de capacidade exclusivamente humana para o altruísmo, ou seja, a base como os seres humanos são caracteristicamente informativos, compartilhando e doando a partir de formas que tornam a comunicação e a cultura humanas únicas. Assim, ainda que pejorativamente, em situações cotidianas, perceber a concordância quanto a qualquer coisa que diminua a capacidade de uma pessoa de demonstrar altruísmo, cultura ou comunicação é um ataque à humanidade do indivíduo que sofre. Ao atacar a possibilidade da comunicação e cultura humanas, o colonialismo ataca as características fundamentais que moldam a forma e a função das sociedades humanizadas. O Consciência Negra reconheceu, portanto, que o fim do colonialismo e do apartheid é absolutamente indispensável para qualquer esforço para construir sociedades que tenham um rosto mais humano. Essas são preocupações que constituem a base para a emancipação cultural, como destacado em primeiro plano pela comunicação para a mudança social no contexto africano/sul-africano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Juntamente com outros como Biko, Freire é um nome que aparece de modo proeminente nas discussões sul-africanas sobre como as realidades sociais podem ser alteradas para atingir fins mais desejáveis. De fato, o pensamento freiriano moldou e informou significativamente debates e ações sul-africanas que têm interesse em processos relacionados com a educação e a emancipação.

Assim, à luz dos debates contemporâneos da descolonização e dos apelos para descolonizar todas as esferas da sociedade, é válido evocar e compreender os pensamentos que sustentam o Consciência Negra. É importante ressaltar que o movimento marca uma maneira de pensar sobre os futuros africanos que é significativa não apenas na forma como coloca em primeiro plano a emancipação, mas também na práxis da comunicação para a mudança social. O eu imaginado que articulou é aquele que aspira humanizar o mundo. O Consciência Negra exige a transformação completa do sistema de modo que elimine a desumanização e, em consonância com o pensamento freiriano, diz que, uma vez que as pessoas são conscientizadas, elas são levadas a usar suas capacidades para tornar o mundo mais desejável e, portanto, mais humanizado, “pois não podemos estar

conscientes de nós mesmos e ainda permanecer em cativo. Queremos alcançar o eu imaginado que é um eu livre” (Biko, 1987, p. 49). Fazemos bem em recordar isso nos apelos contemporâneos pela descolonização e na comunicação para a mudança social. Como tal, o Consciência Negra fundamentado – em aspectos importantes – no pensamento freiriano, bem como em outras tradições próprias da África e do Sul global, merece um sério engajamento acadêmico. Visto por essa lente, o Consciência Negra se soma tanto à teorização quanto à práxis do campo da comunicação para a mudança social. ■

REFERÊNCIAS

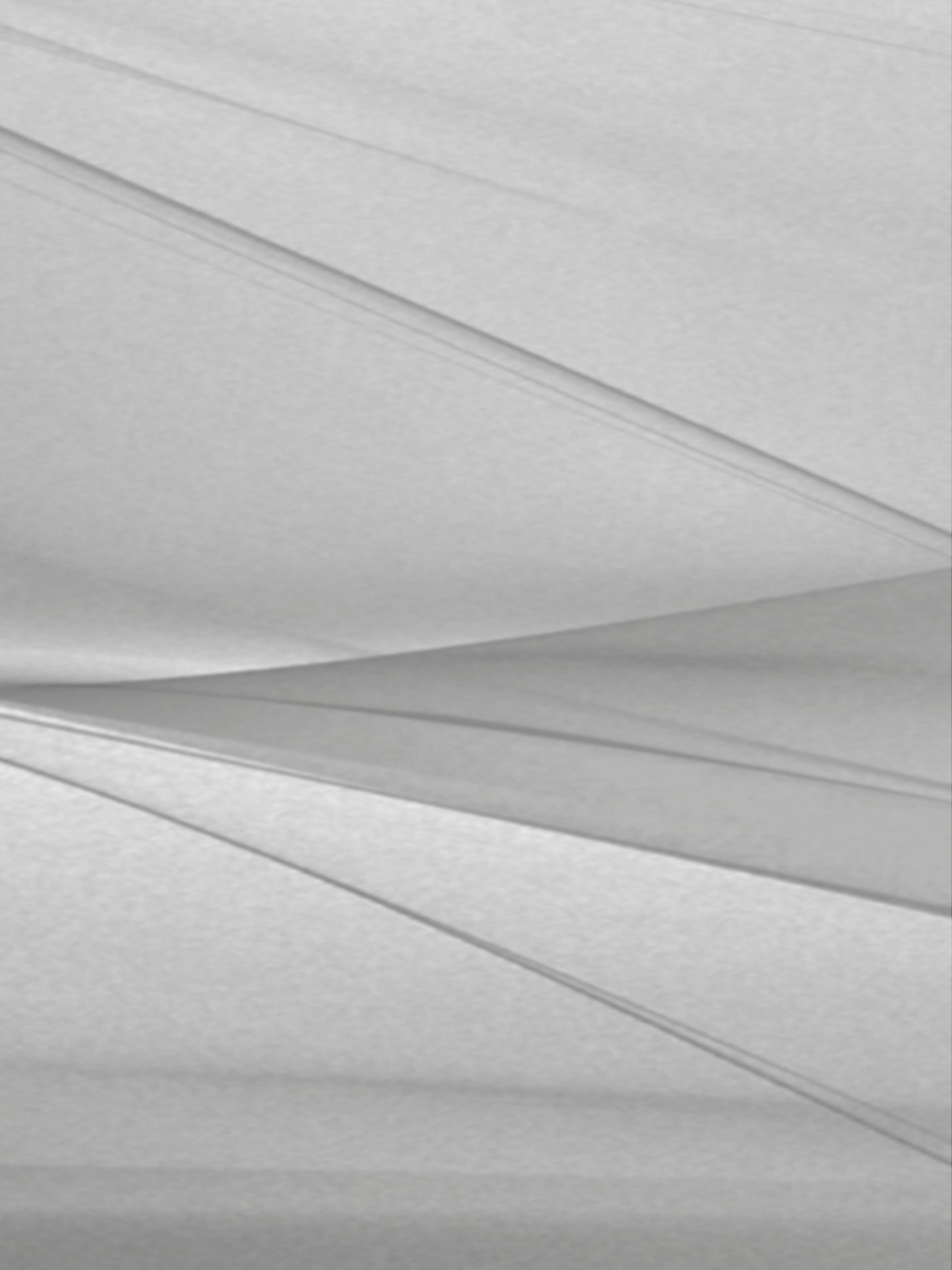
- Arnold, M. W. (Ed.). (1979). *The testimony of Steve Biko*. M.T Smith.
- Biko, S. (1987). *I write what I like*. Heinemann.
- Blyden, E. W. (1994). *Christianity, Islam and the negro race*. Black Classic Press.
- Chasi, C. (2020). The work of pain in communication for social change. In T. Tufte & J. Tacchi (Eds.), *Communicating for change: Concepts to think with* (pp. 155-165). Palgrave Macmillan.
- Chipkin, I. (2007). *Do South Africans exist? Nationalism, democracy and the identity of ‘the people’*. Wits University.
- Comaroff, J., & Comaroff J. (1991). *Of revelation and revolution: Christianity, colonialism, and consciousness in South Africa* (Vol. 1). University of Chicago Press.
- Dangor, S. (1997). The expression of Islam in South Africa. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 17(1), 141-151. <https://doi.org/10.1080/13602009708716364>
- Dubois, L. (2017). Translator’s note. In A. Mbembe, *Critique of black reason* (pp. ix-xv). Duke University.
- Fanon, F. (1963). *The wretched of the earth* [Os condenados da terra] (C. Farrington, Trad.). Grove Press.
- Fanon, F. (1970). *A dying colonialism*. Pluto Press.
- Fanon, F. (1986). *Black skin, white masks* [Pele negra, máscaras brancas]. Pluto.
- Fanon, F. (1994). *Toward the African revolution: Political essays* (H. Chevalier, Trad.). Grove Press.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed* [Pedagogia do oprimido]. Penguin. (Trabalho original publicado em 1970)
- Gade, C. (2012). What is ubuntu? Different interpretations among South Africans of African descent. *South African Journal of Philosophy*, 31(3), 484-503. <https://doi.org/10.1080/02580136.2012.10751789>
- Gallois, C., & Callan, V. J. (1991). Interethnic accommodation: The role of norms. In H. Giles, J. Coupland, & N. Coupland (Eds.), *Studies in emotion*



- and social interaction. Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics* (pp. 245-269). Cambridge University Press.
- Gibson, N. C. (2011). *Fanonian practices in South Africa: From Steve Biko to Abahlali baseMjondolo*. UKZN Press.
- Gordon, L. R. (2008). A phenomenology of Biko's black consciousness. In A. Mngxitama, A. Alexander, & N. C. Gibson (Eds.), *Biko Lives!: Contesting the legacies of Steve Biko* (pp. 83-94). Palgrave MacMillan.
- Hadfield, L. (2010). Biko, black consciousness, and 'the system' eZinyoka: Oral history and black consciousness in practice in a rural Ciskei village, *South African Historical Journal*, 62(1), 78-99. <https://doi.org/10.1080/02582471003778342>
- Janz, B. (2009). *Philosophy in an African place*. Lexington Books.
- Kaunda, K. D. (1988). *Humanism in Zambia and a guide to its implementation: Part II*. Division of National Guidance.
- Khati, M. (2020). Mpho Khati. In T. M. Luescher, D. Webbstock, & N. Bhengu (Eds.), *Reflections of South African student leaders 1994 to 2017* (pp. 253-276). HSRC Press.
- Manchu, X. (2017). *Biko: A biography*. Tafelberg.
- Masilela, N. (1996). The "Black Atlantic" and African Modernity in South Africa. *Research in African Literatures*, 27(4), 88-96.
- Mbembe, A. (2001). *On the postcolony*. University of California.
- Mbembe, A. (2017). *Critique of black reason* (L. Dubois, Trad.). Duke University.
- Modiri, J. (2017). *The jurisprudence of Steve Biko: A study in race, law and power in the "afterlife" of colonial-apartheid* [Tese de doutorado, University of Pretoria]. UPSpace Institutional Repository. <https://bit.ly/3kmhMhf>
- More, M. P. (2008). Biko: Africana existentialist philosopher. In A. Mngxitama, A. Alexander, & N. C. Gibson (Eds.), *Biko Lives!: Contesting the Legacies of Steve Biko* (pp. 45-68). Palgrave MacMillan.
- Mudimbe, V. Y. (1988). *The invention of Africa: Gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. Indiana University.
- Ndebele, N. S. (2017). Foreword: 'The Envisioned Self'. In S. Biko, *I write what I like* (pp. vii-xiv). Picador Africa.
- Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2017). The emergence and trajectories of struggles for an 'African university': The case of unfinished business of African epistemic decolonisation. *Kronos*, 43(1), 51-77. <http://dx.doi.org/10.17159/2309-9585/2017/v43a4>
- Nkrumah, K. (1964). *Consciencism: Philosophy and ideology for decolonization and development with particular reference to the African revolution*. Heinemann Educational Books.
- Nyerere, J. K. (1968). *Ujamaa: Essays on socialism*. Oxford University Press.

- Pityana, B. (2008). Reflections on 30 years since the death of Steve Biko: A legacy revisited. In C. W. Du Toit (Ed.), *The legacy of Stephen Bantu Biko* (pp. 1-14). University of Pretoria.
- Reddy, T. (2009). Black Consciousness in contemporary South African politics. In P. Kagwanja & K. Kondlo (Eds.), *State of the Nation: South Africa 2008* (pp. 83-102). HSRC Press.
- Robinson, C. J. (1983). *Black Marxism: The making of the black radical tradition*. The University of North Carolina Press.
- Samkange, S., & Samkange, T. M. (1980). *Hunhuism or ubuntuism: A Zimbabwe indigenous political philosophy*. Graham Publishing.
- Sokhaba, V. C. (2020). Vuyani Ceassario Sokhaba. In T. M. Luescher, D. Webbstock, & N. Bhengu (Eds.), *Reflections of South African student leaders 1994 to 2017* (pp. 230-252). HSRC Press.
- Stubbs, A. (2017). Martyr of hope: A personal memoir by Aelred Stubbs C. R. In S. Biko, *I write what I like* (pp. 175-244). Picador Africa.
- Tempels, P. (1959). *Bantu philosophy*. Presence Africaine.
- Tomasello, M. (2010). *Origins of human communication*. MIT Press.
- wa Thiong'o, N. (1993). *Moving the centre: The struggle for cultural freedoms*. James Currey.
- wa Thiong'o, N. (2009). *Something torn and new: An African renaissance*. Basic Civitas Books.
- wa Thiong'o, N. (2012). *Globalectics: Theory and the politics of knowing*. Columbia University Press.

Artigo recebido em 1º de julho e aprovado em 9 de setembro de 2021.



**COMUNICAÇÃO: RECORTES
POLÍTICOS E MUDANÇAS SOCIAIS**





A Visão de Desenvolvimento e Mudança Social de Freire: Experiências do Passado, Desafios do Presente e Perspectivas para o Futuro¹

Freire's Vision of Development and Social Change: Past Experiences, Present Challenges, and Perspectives for the Future

ANA CRISTINA SUZINA^a

Loughborough University London, Institute for Media and Creative Industries. Londres, Reino Unido

THOMAS TUFTE^b

Loughborough University London, Institute for Media and Creative Industries. Londres, Reino Unido

University of the Free State, Department of Communication Science. Bloemfontein – Free State, África do Sul

RESUMO

Este artigo propõe tomar o pensamento de Freire como um modelo ou mesmo paradigma de comunicação, desenvolvimento e mudança social. Para tanto, primeiro delineamos a dimensão ontológica de Freire, apresentando e discutindo seus cinco princípios subjacentes. Em seguida, percorremos seu legado, apresentando e discutindo como ele inspirou três importantes pensadores ibero-americanos, Augusto Boal, Juan Díaz Bordenave e Boaventura de Sousa Santos. Finalmente, aprofundamos nossa análise da visão de Freire sobre desenvolvimento e mudança social, destacando como ele navega entre uma visão normativa fundamentada em uma aspiração utópica de mudança e uma metodologia muito sistemática e rigorosa, sua pedagogia libertadora.

Palavras-chave: Desenvolvimento, mudança social, comunicação, Paulo Freire, epistemologias do Sul

ABSTRACT

This article proposes to view Freire's thinking as a model or even paradigm of communication, development, and social change. To build this as an original argument, we firstly outline Freire's ontological call, presenting and discussing his underlying five principles. Secondly, we trace Freire's legacy by presenting and discussing how Freire inspired three significant Ibero-American thinkers, Augusto Boal, Juan Díaz Bordenave, and Boaventura de Sousa Santos. Finally, we deepen our analysis of Freire's vision of communication, development, and social change, unpacking how he navigates between a normative vision grounded in a utopian aspiration for change, and a very systematic and rigorous methodology, his liberating pedagogy.

Keywords: Development, social change, communication, Paulo Freire, epistemologies of the South

¹ Artigo originalmente publicado em 2020, no número especial "The Legacy of Paulo Freire. Contemporary Reflections on Participatory Communication and Civil Society Development in Brazil and Beyond", (Editores convidados: Ana Cristina Suzina, Thomas Tufte e César Jiménez-Martínez) da *International Communication Gazette*, 82(5), 411-424. <https://doi.org/10.1177/1748048520943692>

^a Professora e pesquisadora do Institute for Media and Creative Industries da Loughborough University London. Editora do livro *The Evolution of Popular Communication in Latin America* (Palgrave, 2021). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3559-6513>. E-mail: a.suzina@lboro.ac.uk

^b Diretor do Institute for Media and Creative Industries da Loughborough University London e professor extraordinário da University of The Free State, África do Sul. É membro da Academia Europaea. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3253-8481>. E-mail: t.tufte@lboro.ac.uk

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v15i3p185-201>

V.15 - Nº 3 set./dez. 2021 São Paulo - Brasil SUZINA | TUFTE p. 185-201

MATRIZES



Se alguém, ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível. . . .
O que não é, porém, possível é sequer pensar em trans-formar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto.

–Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação*

INTRODUÇÃO

NO FINAL DE 2019, o mundo experimentou uma forte onda de mobilização social que trouxe de volta imagens e memórias das mobilizações globais ocorridas em 2010-2011 com as Primaveras Árabes, em países como Tunísia, Egito e Síria, os movimentos dos Indignados, na Grécia e na Espanha, Occupy, nos EUA, que se espalhou globalmente, e outras revoltas no Brasil e na Turquia, em 2013, na África do Sul e no Quênia, em 2015, e em vários outros países. Em 2019, vimos novamente grandes protestos e revoltas, por exemplo, no Líbano, em Hong Kong, no Irã, na França e em vários países latino-americanos como Equador, Haiti, Uruguai e, em particular, uma grande onda de mobilizações no Chile, a maior desde que o país recuperou a democracia, no final da década de 1980. Em meio a isso, o Brasil vivenciou o primeiro ano do recém-eleito governo Jair Bolsonaro, com severa repressão às universidades, à sociedade civil, às comunidades LGBTQ+, a grupos indígenas e muitos outros. No Brasil, a resistência e a contestação à política dominante emergiram de forma mais fragmentada do que nos outros exemplos dados aqui.

Embora as motivações por trás dessas revoltas obviamente variem, argumentamos que elas têm em comum uma crítica ao desenvolvimento. Recorrentemente, esses movimentos têm contestado e resistido a uma ordem social – e inerentemente a um modelo de desenvolvimento – que não conseguiu combater a pobreza, os níveis alarmantes de desigualdade socioeconômica e as práticas antiéticas de corrupção. As revoltas, embora muitas vezes desencadeadas por ações políticas bastante pontuais – seja um aumento nas tarifas de transporte, a proibição do WhatsApp, uma lei injusta ou um corte no setor saúde – tendiam a expressar fortes sentimentos de exclusão, de impossibilidade de sobreviver na vida cotidiana e de descaso pelos políticos. Tais experiências de falta de participação, de desigualdade social e de silenciamento compõem uma assimetria

de poder (Suzina, 2016, 2018) e, mais concretamente, uma negação dos valores e princípios que estão no centro da visão de desenvolvimento de Paulo Freire.

Neste artigo, argumentamos que o pensamento de Freire constitui não apenas uma visão pedagógica, mas uma visão maior e mais profunda da comunicação e do desenvolvimento, baseada em um conjunto de princípios e valores fundamentais que norteiam a constituição de uma ordem social, inspiram uma prática de comunicação e interação social, e servem como guia normativo para a convivência em sociedade. Sugerimos que o atual governo brasileiro considera Paulo Freire um homem perigoso e se esforça para banir suas ideias em todo o país porque as ideias de Freire constituem uma visão de desenvolvimento fundamentalmente oposta às dele.

Assim, o modelo de comunicação decorrente de uma perspectiva freiriana é completamente diferente daquele mobilizado pelo governo Bolsonaro. Silvio Waisbord (2020) argumenta que “a obsessão com o legado de Freire reflete a oposição agressiva do populismo de Bolsonaro aos princípios centrais da esfera pública democrática. Freire apresentou uma visão de comunicação pública que é antitética à visão populista” (p. 449). Em outro trabalho, Suzina (2020) definiu a apropriação da comunicação por movimentos conservadores e de direita sob a noção de “dissonância restritiva”, principalmente por ser orientada para a aniquilação de toda e qualquer voz ou perspectiva diferente ou contraditória.

Este artigo está dividido em três seções. Na primeira, descrevemos a dimensão ontológica de Freire e seus princípios subjacentes, recorrentes na maior parte de seu pensamento. Na segunda, discorremos sobre o legado de Freire, apresentando e discutindo como ele inspirou Augusto Boal, Juan Díaz Bordenave e Boaventura de Sousa Santos. A pesquisa e a prática desses três importantes pensadores ibero-americanos mobilizam o legado de Freire em desdobramentos globais no teatro, na comunicação participativa e no domínio da epistemologia. Finalmente, aprofundamos nossa análise da visão de Freire sobre a comunicação, o desenvolvimento e a mudança social, destacando como ele navega entre uma visão claramente normativa, alicerçada em uma aspiração utópica, de um lado, e uma metodologia muito sistemática e rigorosa, sua pedagogia libertadora, de outro.

A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DE FREIRE

Para compreender a atualidade de Paulo Freire, é preciso reconhecer uma distinção entre situar seu trabalho no passado, no presente, ou considerar sua relevância nas discussões sobre futuros caminhos de desenvolvimento. As ideias de Freire evoluíram historicamente, do final da década de 1940 até o final dos anos 1990. Suas contribuições seminais são das décadas de 1960 e 1970, uma época de



autoritarismo, altos níveis de analfabetismo e desigualdades socioeconômicas, especialmente no interior rural do Nordeste, onde começou sua experiência. Cicilia Peruzzo (2020) traça essas origens, propondo alguns pilares fundamentais para compreender o pensamento de Freire em geral e, mais particularmente, como ele se refere à comunicação e à mudança social. Seu trabalho permanece relevante porque se aplica a todas as situações em que uma sociedade é confrontada com uma disputa sobre seu modelo de desenvolvimento, ou seja, o modo como quer proteger, produzir e compartilhar riqueza e como seus membros participam desse processo. Waisbord (2020) situa o atual governo populista de direita, fortemente influenciado por grupos religiosos conservadores, dentro da onda mais ampla de movimentos conservadores na América Latina. Assim, ele dá uma noção do que está atualmente em jogo no Brasil e de como a filosofia de Freire pode informar um debate que transcende fronteiras.

A *dimensão ontológica* de Freire está associada a cinco princípios, humildade, empatia, amor, esperança e diálogo (Freire, 1968/2017, p. 33), que ele apresentou como o espírito de uma de suas principais obras de referência, *Pedagogia do Oprimido*, publicada originalmente em 1968. Como ele também reconhece, é uma ontologia que tende a dividir as pessoas, porque pode ser vista como muito idealista por alguns, enquanto é rejeitada por outros que não se alinham com seu tom crítico e de denúncia contra os opressores.

Fortemente enraizada em uma análise marxista da sociedade, a visão de Freire coloca pessoas reais, bem como instituições, em um contexto de relações de poder, negando a possibilidade de um posicionamento neutro. Desse modo, ele assume uma posição normativa clara. Mas essa posição também é uma visão contextual e dinâmica, que aponta para janelas de oportunidade, esperança e transformação, todas vistas como processos que podem mudar ambos os lados. A humanização, como definida por Freire, não consiste apenas em reposicionar os oprimidos em melhores condições. Trata-se de redesenhar completamente a relação oprimido-opressor e atacar a assimetria de poder a partir da dimensão ontológica freiriana e seus princípios subjacentes, que desenvolvemos a seguir.

O diálogo é o mecanismo central de mudança para Freire e é isso que faz Peruzzo (2020) definir que, mais do que pedagógica, a visão de Freire é de comunicação. Como ela afirma, a comunicação está profundamente inscrita em seu modelo de ensino e aprendizagem, é parte integrante de um intercâmbio permanente entre professores e alunos. Waisbord (2020) leva o argumento um passo adiante, sugerindo que “comunicação é como aprendemos a ser humanos” e destacando como a obra de Freire exhibe vários recursos que configuram um “projeto de comunicação democrática” que se choca com qualquer manifestação de populismo. O diálogo é, portanto, um princípio transversal.

Freire coloca a *humildade* como um requisito fundamental para reconhecer que as pessoas – todas as pessoas – têm conhecimento. O diálogo, alcançado por meio da comunicação e com humildade, torna-se um local de encontro na vida cotidiana, na qual o conhecimento é construído e reconstruído permanentemente. Esse é um princípio que ajuda a analisar o surgimento de vozes de direita no Brasil, assunto que é densamente e provocativamente analisado tanto por Helton Levy (2020) quanto por Fanny Vrydagh e César Jiménez-Martínez (2020)². Como os casos estudados por esses autores revelam, existe uma evidente disputa para articular um processo pelo qual a verdade se cristaliza vinculada um grupo. No entanto, a humildade sugere que a verdade autêntica não pertence a nenhum indivíduo ou grupo, nem é imposta por um grupo a outro. A verdade autêntica – ou a palavra autêntica, na terminologia de Freire – é, sim, o resultado de um exercício permanente de ação e reflexão que leva em conta a realidade e a perspectiva de cada participante em qualquer relação (Suzina, 2020).

²O artigo de Vrydagh e Jiménez-Martínez foi também traduzido e incluído nesta edição especial de *MATRIZES*.

A *empatia* vai além da generosidade. Na visão de desenvolvimento de Freire, não há espaço para a caridade no sentido de classificar pessoas vulnerabilizadas como carentes ou deficientes em qualquer sentido. Em vez disso, o princípio da empatia é uma forma de reconhecer diferentes pontos de partida que dificultam que alguns alcancem seus objetivos. O princípio da empatia reconhece as desigualdades e as toma como questões coletivas, em vez de uma questão de esforço ou mérito individual. A necessidade, ou estar em necessidade, é um sinal de dominação de alguns sobre outros. Assim, a empatia é necessária para desencadear uma mudança que fornecerá aos dominados o que é necessário para romper o ciclo de opressão.

O princípio do *amor* leva a uma abordagem que conecta a razão com os sentidos. Raquel Paiva (2020) enfatiza a natureza cultural da pedagogia de Freire, pela qual ele valoriza as relações acima do rigor da disciplina. É um método que reconhece o Outro na plenitude e em todas as formas de conhecimento. No geral, é um modelo de desenvolvimento baseado em laços coletivos, incluindo todos os seres, humanos ou não.

Finalmente, o princípio da *esperança* significa confiar em uma nova ordem social justa como horizonte a seguir, como na visão de Eduardo Galeano (2012) de utopia, na qual cada passo em direção a ela faz que ela se mova a um passo de distância, sob o objetivo supremo de continuar caminhando.

A esperança é tanto o princípio quanto a regra pela qual se atinge uma visão crítica e uma busca permanente por mudanças: “O trabalho de Freire representa a política comunicativa da esperança – a noção de que os seres humanos podem mudar a si mesmos e transformar condições sociais para produzir uma sociedade mais justa” (Waisbord, 2020, p. 451). Assim, argumenta Waisbord, uma abordagem



freiriana torna-se uma fonte de resiliência democrática. Consequentemente, o oposto da assimetria não é a simetria, mas é a justiça e a convivência no sentido de produzir um espaço para diferentes formas de ser e compreender.

Esses princípios foram desenvolvidos por Freire em diferentes graus e formas, em todas as suas obras, mas também serviram de inspiração para muitos pensadores e cidadãos em todo o mundo. Na próxima seção, exploramos essa disseminação e nos concentramos em sua influência sobre o trabalho de três autores ibero-americanos.

ACOMPANHANDO A VISÃO DE DESENVOLVIMENTO DE FREIRE NA AMÉRICA LATINA E FORA DELA

A pedagogia libertadora de Freire foi desenvolvida e refinada ao longo dos cinquenta anos de sua carreira, desde seu primeiro trabalho, em 1947, até sua morte, em 1997. Embora bastante visionário e filosófico, seu pensamento foi fundamentado na experiência prática e em uma metodologia pedagógica rigorosa. Isso torna seu pensamento não apenas inspirador para muitos, mas também acessível e aplicável. Muitos projetos sociais e de desenvolvimento, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e comunidades engajadas com questões de justiça e mudança social foram fortemente inspiradas por Paulo Freire.

No campo da comunicação para a mudança social, a influência de Freire foi documentada na extensa coleção editada por Gumucio-Dagron e Tufte (2006): *Communication for Social Change Anthology: Historical and Contemporary Readings*. De 2004 a 2006, eles fizeram um levantamento global para identificar textos seminais nos cinquenta anos de história do campo da comunicação para a mudança social. Após um amplo processo consultivo global e um processo editorial bastante participativo, envolvendo dez especialistas mundiais, duzentos textos (de citações e fragmentos a artigos completos) foram identificados como seminais para o campo. Desses, 40% eram da América Latina, e a maioria tinha referências diretas a Freire. Alguns textos da Ásia, África e EUA também fizeram referência explícita a ele. Era evidente a influência global de seu pensamento.

Em retrospecto, está bem documentado como Freire serviu como fonte, como base epistemológica não só no campo da educação, mas para uma ampla gama de pensadores e ativistas engajados no desenvolvimento e mudança social. Na sequência, exploramos três linhas de reflexão e ação significativas que, cada uma a sua maneira, se inspiraram na visão de desenvolvimento e mudança social de Freire. Todas constituem correntes acadêmicas significativas, legítimas e valiosas em si mesmas, mas com o legado do pensamento de Freire embutido solidamente nelas. Revelam a flexibilidade da filosofia de Freire, mas ao mesmo

tempo um fundamento normativo que vincula suas abordagens a uma espécie de mudança social que desafia o paradigma dominante atual do desenvolvimento.

A primeira linha explora a influência de Freire sobre o teatro para o desenvolvimento, com o Teatro Fórum de Augusto Boal como expoente. A segunda refere-se à influência de Freire na comunicação participativa e na comunicação para a mudança social, ilustrada pelos escritos de Juan Díaz Bordenave. Finalmente, e possivelmente mais significativamente, Freire influenciou o pensamento e a articulação das epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos. Esse conjunto delinea linhas significativas para os debates atuais sobre o desenvolvimento e, em particular, sobre a filosofia da ciência que informa debates, conceitos e teorias de comunicação e desenvolvimento.

Encenar a opressão: Augusto Boal e as conexões entre artes e participação

O *Teatro do Oprimido* constitui uma abordagem da dramaturgia desenvolvida por outro brasileiro, Augusto Boal, e é profundamente inspirado na obra de Paulo Freire. Consiste em formulações teóricas e práticas fundamentadas em uma experiência concreta. Essa abordagem teatral visa deslocar a experiência daquele que só assiste, o espectador, a fim de transformá-lo em um *espect-ator* (Boal, 1979), ou seja, alguém capaz de propor mudanças na situação de opressão expressa em cada cena. Dentro dessa dinâmica, o personagem pensa e atua no lugar do espectador, pois interrompe a ação para formular, através da representação, sua capacidade de agir e sua compreensão do que está acontecendo.

De um lado, o *Teatro do Oprimido* situa-se em um movimento de desenvolvimento da arte participativa, quebrando o silêncio do público para que o teatro deixe de ser o lugar em que alguns encenam (os atores) e outros observam (espectadores), totalmente separados ou com participação limitada no papel uns dos outros (Carpentier, 2011, Cap. 1). De outro lado, pode ser visto como uma abordagem de entretenimento-educação, na qual o processo de conscientização do público está incorporado em uma grande variedade de propósitos de empoderamento (Obregon & Tufte, 2014). Nesse caso, o espectador é o principal instrumento para a ideia de um teatro que busca quebrar a barreira entre o palco e o público, levando este último para participar de todo o processo de resolução e, também, na distribuição de responsabilidades, engajando, assim, todos no processo de transformação. Esse método envolve pessoas dispostas a refletir, propor e dar sua opinião sobre o exemplo de opressão representado na peça teatral.

Boal articula muitos dos princípios de Freire e reforça particularmente aquele relacionado à *conscientização* e também seu princípio de quebrar o



silêncio por meio da voz dos oprimidos. Ele é apropriado por associações globais e locais no campo do desenvolvimento, comprovando seu caráter prático na identificação de problemas comuns e na construção de soluções coletivas. Um bom exemplo disso tem sido o uso do Teatro do Oprimido, o Teatro Fórum em particular, durante décadas na luta contra o HIV/AIDS na África Subsaariana (Tufté, 2015, Cap. 3-5).

Como uma abordagem para a mudança social, relaciona-se à perspectiva de Freire de que ninguém deveria prever o futuro em nome de nenhum indivíduo ou comunidade, sendo a plena participação das pessoas a única forma de uma esfera pública democrática, como argumenta Waisbord (2020). Esse futuro pode, por exemplo, não ser a reprodução de regras conservadoras que os atores de direita buscam como forma de estabilizar a sociedade, nem a linha reta para um futuro ideal projetado pela esquerda. O futuro é uma obra aberta. A autonomia dos *espect-atores* na direção das cenas é uma prefiguração da autonomia que Freire postula como necessária para uma permanente redefinição do futuro, com base em um constante processo de ação e reflexão.

A sociedade participativa: Juan Díaz Bordenave e o “arco da participação”

O paraguaio Juan Díaz Bordenave é provavelmente um dos autores que levou a ideia freiriana de participação mais adiante. Em seu doutorado, estudou comunidades rurais de Pernambuco, no Brasil (Orué Pozzo, 2014), na mesma região onde Freire desenvolveu e colocou em prática seu método pedagógico, alfabetizando centenas de adultos camponeses. Juntamente com sua experiência em desenvolvimento rural e seu forte interesse pela Teologia da Libertação, sua pesquisa de campo influenciou Bordenave na definição de princípios que poderiam impulsionar o que ele chamou de *sociedade participativa* (Bordenave, 1989).

Em nível pessoal, Bordenave foi quem Freire primeiro procurou em 1964, após o golpe militar no Brasil, quando precisou se exilar. O paraguaio era, então, o diretor de comunicações do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), no Peru. No entanto, antes de Bordenave responder ao pedido de ajuda, Freire se exilou na Embaixada boliviana no Brasil, indo pouco depois para a Bolívia, e em seguida para o Chile, onde permaneceu por mais de quatro anos. Somente muitos anos depois, no final da década de 1970, seus caminhos se cruzaram novamente, quando Bordenave restabeleceu contato, aproximando-se de Freire enquanto ele ainda estava no exílio, em Genebra, onde atuava no Conselho Mundial de Igrejas (Tufté, 2013, pp. 12-13).

Geralmente, entendemos a participação a partir de dois caminhos teóricos. O primeiro decorre das ciências sociais e destaca qualquer processo ou prática

que integre diferentes atores na realização de algo. Trata-se de participar – ou permitir que outros participem – de um projeto ou atividade. O segundo caminho vem da ciência política e discute como equalizar o poder. Ainda se trata de fazer coisas juntos, mas vai além disso para analisar como as pessoas se reúnem e tomam parte nas decisões sobre a forma como trabalham e o destino que perseguem. Essa diferença é explorada em abordagens que definem níveis ou graus de participação, como na “escada de participação cidadã” desenvolvida por Sherry Arnstein (1969), ou outras que distinguem a interação da participação, como a proposta por Nico Carpentier (2012). Essas duas perspectivas estão entrelaçadas na obra de Freire e claramente explícitas na obra de Bordenave, para quem a participação é um direito humano que possibilita o surgimento da subjetividade individual, bem como a legitimidade dos membros ativos de uma comunidade, o que significa a capacidade de interferir na definição do destino coletivo (Bordenave, 1989, p. 19). O movimento em direção a uma sociedade participativa implica uma profunda mudança nas relações desde o nível familiar até o do Estado.

Como profissional e intelectual, Bordenave influenciou fortemente o campo da comunicação para o desenvolvimento, usando suas reflexões sobre a participação para superar os métodos intervencionistas. Uma inspiração central foi o livro *Extension o Comunicacion? La Concientizacion en el Medio Rural* (Freire, 1973). Nessa pequena, mas significativa obra, Freire constrói uma dura crítica à forma como a comunicação é concebida no setor agrícola. Ainda hoje existe a noção de trabalhador extensionista. Freire via isso como um conceito muito linear, não participativo, promovendo o que ele chamou de “invasão cultural”. Ele propôs uma nova maneira integral, alinhada com suas ideias da *Pedagogia do Oprimido*, de conceituar esses agentes de mudança que atuam no setor agrícola. Para Bordenave, o livro de Freire foi crucial, um ponto de virada. O paraguaio foi formado intelectualmente por alguns dos principais acadêmicos dentro do paradigma da difusão da inovação, em particular, Everett Rogers. Assim como outros importantes estudiosos latino-americanos inspirados por Freire, como Orlando Fals-Borda e Luis Ramiro Beltrán, Bordenave recebeu uma bolsa de estudos para estudar nos EUA na década de 1950. Assim, embora a formação intelectual de origem desses autores estivesse inserida em um paradigma linear, funcionalista de comunicação e desenvolvimento, seus conhecimentos posteriores com Freire os levaram a revisar seus posicionamentos.



Todas as pessoas têm conhecimento: O desafio epistemológico de Boaventura de Sousa Santos

O professor de sociologia português Boaventura de Sousa Santos desenvolveu, ao longo dos anos, um ambicioso projeto para formular uma *epistemologia do Sul*. Este projeto de ciências sociais critica o discurso dominante na ciência moderna, sugerindo caminhos epistemológicos alternativos e defendendo uma ruptura epistemológica. As ideias de Santos estão enraizadas na reivindicação fundamental de justiça cognitiva global que, em termos freirianos, explora a esperança de um futuro melhor por meio de um esforço integrado que combine reflexão e ação.

Enquanto o livro de Sousa Santos (2014) *The Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide* constituiu uma proposta impactante para esse caminho alternativo, é em sua obra mais recente, *The End of the Cognitive Empire* (2018), que ele analisa como abordar e desafiar as instituições em que o conhecimento científico eurocêntrico é produzido. Ele argumenta que abordar essa dominância global de um império cognitivo específico desafia tanto a pesquisa, o tipo de conhecimento produzido, mas igualmente as pedagogias que fazem parte do desenvolvimento de ecologias específicas do conhecimento. É nesse contexto que ele desvenda como tanto o *pai* colombiano da pesquisa de ação participativa, Orlando Fals-Borda, quanto a pedagogia libertadora de Paulo Freire influenciaram seu conceito de epistemologias do Sul.

Para Boaventura, práticas extra-institucionais, como a luta social, muitas vezes são centrais para o desenvolvimento das epistemologias do Sul. Elas:

apontam para práticas de crítica e possibilidade, inconformidade e resistência, denúncia e contraproposta. . . . Institucionalidades e pedagogias prefigurativas são modos de organizar o convívio coletivo e promover processos de aprendizagem libertadores, capazes de realizar, aqui e agora, e em pequena escala, outro futuro possível. (Sousa Santos, 2018, pp. 248-249)

É nesse contexto que ele reconhece a forte influência de Freire: “as epistemologias do Sul não teriam sido possíveis sem duas grandes propostas que revolucionaram a pedagogia e as ciências sociais no final da década de 1960 e durante a década de 1970” (Sousa Santos, 2018, p. 253). Boaventura fala sobre uma “razão quente”, aquela que lida com emoções e afetos sem perder a inteligibilidade. Freire define a “palavra verdadeira” como algo que funciona tanto como uma forma de trabalhar, implicando tomar todos como iguais, capazes de conhecer, e como uma projeção para o futuro, em que as palavras não apenas descrevem fatos, mas projetam uma utopia. A ecologia do conhecimento

diz respeito ao reconhecimento de diferentes saberes e à restituição do poder a todas as pessoas, representando o mundo como pertencente a elas e em seus próprios termos.

Tal abordagem é central para diversas iniciativas de desenvolvimento de baixo-para-cima em que Sousa Santos esteve envolvido. Foi um princípio norteador na experiência brasileira com o orçamento participativo, processo iniciado em Porto Alegre, em 1989, como um projeto com aspirações para alcançar a democracia participativa. Essa iniciativa incentivou e alcançou ampla participação política, principalmente em torno do orçamento público municipal, e desde então se espalhou para centenas de cidades em todo o mundo (Tufte, 2017). Sousa Santos a identificou como o surgimento de uma “cultura tecnodemocrática”.

As ideias de Sousa Santos também foram influentes nos Fóruns Mundiais Sociais, especialmente os iniciais, realizados em Porto Alegre na primeira década dos anos 2000. Aqui, seu pensamento, suas críticas ao estado geral das coisas, à consequência social da globalização, em particular, foram importantes. Sua defesa da voz, da participação e da luta social para acabar com a injustiça social e cognitiva ressoaram fortemente entre os muitos movimentos sociais e associações de base comunitária ali engajados. Embora as ideias de Freire estivessem muito presentes e visíveis nas lutas pró-democracia no Brasil nos anos 1970 e especialmente na década de 1980, tornaram-se menos visíveis nas décadas de 1990 e 2000, quando a influência de Sousa Santos cresceu, e ele se estabeleceu como um importante intelectual público no Brasil e em toda a América Latina. O ponto interessante demonstrado aqui é a inspiração intelectual de Sousa Santos, proveniente de Freire.

O GLOBAL AGORA: CRITICANDO O DESENVOLVIMENTO, REIVINDICANDO VOZ, PARTICIPAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL

O desenvolvimento histórico e a influência de Freire sobre esses três pensadores revelam ligações epistemológicas e ajudam a entender as conexões entre a insatisfação e as consequentes mobilizações que florescem em diferentes partes do mundo. Como mencionamos anteriormente, essas últimas são frequentemente desencadeadas por políticas que, embora pontuais, revelam uma condição maior de desigualdade e um sentimento de assimetria de poder, experimentados por bilhões de pessoas vivendo sob o mesmo modelo injusto de desenvolvimento, que é constantemente justificado por uma engrenagem cognitiva dominante. São os clamores da experiência concreta da injustiça tentando ocupar o palco e reivindicar alternativas.



O que essas ondas de protesto têm em comum com a “polarização perniciososa” (Vrydagh & Jiménez-Martínez, 2020) no Brasil que abriu caminho para a eleição de um governo federal de extrema direita? Do ponto de vista freiriano, acreditamos que existem duas chaves analíticas principais que ajudam a responder a essa pergunta. Em primeiro lugar, há o contexto histórico das injustiças sociais e cognitivas. Em segundo, pelo outro lado, está a política da esperança.

Como já evocamos, as experiências de falta de participação, de desigualdade social e de não ter voz constituem um quadro geral de assimetria de poder. Suzina (2018) descreveu o Brasil como uma democracia assimétrica porque, além das desigualdades estruturais e históricas, seus cidadãos dificilmente conseguem intervir na (re)definição da ordem social, ou seja, é uma barreira quase impossível de ser ultrapassada por grupos sociais marginalizados. Levy (2020) oferece um exemplo ilustrativo disso, mostrando uma periferia que se cansou de ser (mantida) silenciosa e, assim, desenvolveu *gramáticas de contestação* para expressar suas reivindicações e opiniões. Embora vindo de circunstâncias muito diferentes, um sentimento semelhante de falta de voz é descrito por Vrydagh e Jiménez-Martínez (2020), que argumentam que a polarização observada no Brasil foi sustentada por percepções, mais do que por diferenças irreconciliáveis. Ambos os estudos analisam o surgimento de vozes de direita no país e, de diferentes formas, contribuem para confirmar os traços gerais das assimetrias.

Levy (2020) traz à tona o caso de pessoas que realmente vivem sob o domínio das injustiças ou abandonadas pelo poder público, tratadas com paternalismo ou culpabilizadas por suas supostas falhas e, portanto, merecedoras de um destino miserável. Vrydagh e Jiménez-Martínez (2020) descrevem o que poderia ser chamado de performances de contestação, nas quais há uma apropriação da consciência popular da injustiça convertida na reprodução de repertórios geralmente associados a movimentos progressistas, como marchas populares e ocupação de prédios públicos. A busca por expressão associa-se a um sentimento compartilhado de dominação.

A relevância de olhar para essa questão do ponto de vista da injustiça social e cognitiva é que podemos ver como a prevalência da assimetria de poder é um terreno fértil para o surgimento pretensos líderes. Vrydagh e Jiménez-Martínez (2020) sugerem que regimes autoritários e/ou populistas podem emergir como resultado de uma “polarização perniciososa”. Waisbord (2020) situa o governo Bolsonaro como um manual de populismo para, de certa forma, institucionalizar essa assimetria sob a dicotomia de amigos e inimigos. Assim, também podemos ver como uma falsa ideia de libertação pode emergir nesse contexto.

Para Freire, não há libertação real sem um processo coletivo, contextual e histórico. Na *Pedagogia do Oprimido* (1968/2017), ele argumenta que não há

liberação se esta não integra um processo mútuo. Se os oprimidos e opressores apenas trocam de posição, nenhuma transformação sustentável foi alcançada. Apesar de se autoproclamar portadora da verdade, a direita que chegou ao poder no Brasil está longe da palavra verdadeira, conforme a definição de Freire.

Como Suzina (2020) discutiu anteriormente sob o conceito de dissonância, tecnicamente, a apropriação da palavra, nesses termos, envolve ação e reflexão, como conceitualizado por Freire. No processo de mudança social, é uma palavra que busca e causa dissonância. A distinção refere-se ao que ela aponta como o horizonte. A palavra autêntica orienta o surgimento de vozes em direção à convivência e à justiça cognitiva, enquanto a palavra inautêntica desprezita um pilar central da pedagogia de Freire, que é a eliminação de qualquer forma de dominação. A verdadeira libertação por meio da apropriação da palavra não busca substituir aqueles no poder, mas romper o ciclo de dominação e criar uma nova ordem, na qual opressores e oprimidos se tornam iguais.

Paulo Freire se esforçou para trabalhar com essas ideias. Inspirou e conseguiu articular esses processos de libertação por meio de sua contínua experiência biográfica de trabalho com a pedagogia libertadora. Ele fez isso no Brasil nas décadas de 1940 e 1950, culminando em seu trabalho com a campanha nacional de alfabetização para o Ministério da Educação, pouco antes do golpe militar de 1964. No exílio entre 1964 e 1979, escreveu algumas de suas obras seminais enquanto estava no Chile, esteve algum tempo em Harvard na década de 1970, e foi contratado pelo Conselho de Igrejas, em Genebra, para aplicar suas ideias em trabalhos de alfabetização em países como Angola, Guiné-Bissau e Nicarágua. De volta ao Brasil, na década de 1980, a ditadura militar estava afrouxando seu controle, a sociedade civil estava crescendo e movimentos sociais se fortalecendo. Freire tornou-se professor universitário, mais tarde foi político, por um breve período, mas se manteve principalmente uma inspiração fundamental para a sociedade civil brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1987, quando o ramo urbano do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra realizou suas primeiras ocupações na Zona Leste de São Paulo, um de nós teve a oportunidade de vivenciar as ocupações e entrevistar Paulo Freire em sua casa, em São Paulo. Ao refletir sobre o que estava acontecendo, Freire foi resoluto em abordar o conflito sob a perspectiva do poder. Para ele, o movimento sem-terra, fundamentado nos princípios de humildade, empatia, amor e esperança, foi gradativamente conquistando o espaço, não apenas no sentido material da palavra, mas em termos discursivos, conquistando a palavra por



meio do diálogo. No entanto, ele foi claro ao dizer que aquele era um processo, um desafio, que exigia ação, mas também reflexão, ou pensamento estratégico (Freire, comunicação pessoal, 11 de junho, 1987).

Falou sobre ser pacientemente impaciente – ver também a descrição de sua esposa, A. Freire (2004, p. xxix) – e refletiu claramente o rigor de sua própria pedagogia original, o método Paulo Freire, desenvolvido e apresentado pela primeira vez na *Pedagogia do Oprimido* (1968/2017), mas refinado em *Extensão ou Comunicação?* (1973), em *Pedagogia da Esperança* (1992/2009) e em *Pedagogia da Liberdade*, publicado em 1998, um ano após sua morte. Nesse último livro, ele resgata com ênfase a dimensão utópica de sua obra, uma dimensão que é altamente orientada para a ação no sentido de que a educação é “aquele ato especificamente humano de intervir no mundo” (Freire, 1998, p. 6), e ainda:

Quando falo em intervenção, me refiro tanto à que aspira por mudanças radicais, na sociedade, em áreas como a economia, as relações humanas, a propriedade, o direito ao trabalho, a terra, a educação, a saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e preservar uma ordem socioeconômica e cultural injusta. (p. 6)

Ele insistiu em conectar a democracia à base – a democracia radical – e à libertação humana. E, apesar de falar sobre amor e empatia, também insistiu no direito de estar irritado, com raiva da injustiça social em todas as suas formas.

A visão ousada de Freire sobre o desenvolvimento anda de mãos dadas com a visão clara do tipo de mudança social concebida por ele. Há uma normatividade em sua perspectiva de mudança social que está ligada ao objetivo de eliminar as assimetrias e ao método de realizar trabalho de base com ação e reflexão. Não é surpresa, portanto, que muitos comunicadores/as populares inspirados por Freire digam que a boa comunicação não vem da mente, mas dos pés que pisam no barro com os pobres (Suzina, 2018).

A visão de Freire não pode ser entendida de maneira parcial. Está em Boal, em Bordenave, na epistemologia do Sul de Sousa Santos, e é um critério definidor quando se deseja compreender os limites da aplicação de Freire, ao analisar os movimentos e dinâmicas sociais de direita no Brasil contemporâneo. Se um movimento reivindica vozes, isso deve estar baseado na palavra autêntica. Mesmo que seja o caso de aumentar a consciência para se posicionar no mundo, isso ainda é diferente do nível de conscientização de Freire, no qual o posicionamento no mundo não significa trocar de lugar com o opressor, mas pôr fim a qualquer tipo de opressão e tornar as pessoas iguais, humanas. Quando Freire diz que os oprimidos podem humanizar os opressores, ele fala disso. Não

há fim para a opressão se a dominação apenas mudar de mãos. Freire escrevia constantemente, e muitas vezes no formato de cartas. Assim, a primeira citação nesse artigo, assim como a última são de uma das quatro cartas publicadas anos depois, no livro *Pedagogia da Indignação* (Freire, 2004), organizado por sua viúva Ana Maria Araújo Freire. Estas cartas foram escritas entre dezembro de 1996 e maio de 1997, os últimos meses de sua vida. A segunda delas foi intitulada “Do Direito e do Dever de Mudar o Mundo”, e nela argumentava contra a educação neutra e reafirmava sua visão libertadora sobre a intervenção, também refletindo sobre o crescente Movimento Sem-Terra no Brasil, que associa à rebeldia dos Quilombos, as sociedades comunitárias utópicas estabelecidas por escravos em fuga séculos atrás. Refletindo a respeito do primeiro, mas olhando muito além dele também, Freire reafirma sua visão de desenvolvimento da seguinte forma:

Que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. Não esqueçamos também as marchas dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados, e a marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível. (Freire, 2004, p. 40) 

REFERÊNCIAS

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Boal, A. (1979). *The theatre of the oppressed*. Pluto.
- Bordenave, J. D. (1989). La sociedad participativa. *Chasquí: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (32), 18-24. <https://bit.ly/2V09WjL>
- Carpentier, N. (2011). *Media and participation. A site of ideological-democratic dispute*. Intellect.
- Carpentier, N. (2012). The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate? *Fronteiras – Estudos Midiáticos*, 14(2), 164-177. <https://doi.org/10.4013/fem.2012.142.10>
- Freire, A. M. A. (2004). Prologue. In P. Freire, *Pedagogy of indignation* (pp. xxvii-xxxii). Paradigm.
- Freire, P. (1973). *Extension o comunicacion? La concientizacion en el medio rural*. Siglo Veintinuno.



- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Roman and Littlefield.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation* [Pedagogia da indignação]. Paradigm.
- Freire, P. (2009). *Pedagogy of hope* [Pedagogia da esperança]. Continuum. (Trabalho original publicado em 1992)
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido* (63a ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1968)
- Galeano, E. (2012, 30 de agosto). *Para que sirve la utopía?* [Entrevista em vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/37tdFZr>
- Gumucio-Dagron, A., & Tufte, T. (Eds.). (2006). *Communication for social change anthology: Historical and contemporary readings*. Communication for Social Change Consortium.
- Levy, H. (2020). Grammars of contestation and pluralism: Paulo Freire's *action* in Brazil's periphery and the rise of right-wing discourse on YouTube. *International Communication Gazette*, 82(5), 474-489. <https://doi.org/10.1177/1748048520943696>
- Obregon, R., & Tufte, T. (2014). Rethinking entertainment-education for development and social change. In: K. Wilkins, T. Tufte & R. Obregon (Eds.), *The handbook of development communication and social change* (pp. 168-188). Wiley-Blackwell.
- Orué Pozzo, A. (2014). Juan Díaz Bordenave, una comunicación para la vida. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(0), 51-57. <https://bit.ly/3lhDvIg>
- Paiva, R. (2020). Communities of affect: A Freirean utopia? *International Communication Gazette*, 82(5), 490-503. <https://doi.org/10.1177/1748048520943697>
- Peruzzo, C. M. (2020). Paulo Freire's role and influence on the praxis of popular communication in Brazil. *International Communication Gazette*, 82(5), 425-439. <https://doi.org/10.1177/1748048520943693>
- Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm.
- Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire*. Duke University Press.
- Suzina, A. C. (2016). Digital resources in popular media practices in Brazil: Strategies to reduce asymmetries in the public debate. *Observatorio (OBS*)*, (Número especial: Internet and Social Movements in the context of asymmetries), 11-34. <https://doi.org/10.15847/obsOBS0020161081>
- Suzina, A. C. (2018). *Popular media and political asymmetries in the Brazilian democracy in times of digital disruption* [Tese de doutorado não publicada]. Université Catholique de Louvain.

- Suzina, A. C. (2020). Discursos dissonantes: Problematizando um modelo de comunicação libertadora através dos conceitos de coexistência e justiça cognitiva. In N. Prata & S. C. Pessoa (Orgs.), *Fluxos comunicacionais e crise da democracia* (pp. 88-101). Intercom. <https://bit.ly/3CFG23Z>
- Tufte, T. (2013). Homenagem a Juan Díaz Bordenave. *ComSertões. Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido*, 1(1), 5-17. <https://doi.org/10.36943/comsertoes.v1i1.682>
- Tufte, T. (2015). *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial*. Icaria.
- Tufte, T. (2017). *Communication for social change: A citizen perspective*. Polity.
- Vrydagh, F., & Jiménez-Martínez, C. (2020). Talking to the right-wing: Pernicious polarization in Brazil and the philosophy of Paulo Freire. *The International Communication Gazette*, 82(5), 456-473. <https://doi.org/10.1177/1748048520943695>
- Waisbord, S. (2020). Why Paulo Freire is a threat for right-wing populism: Lessons for communication of hope. *The International Communication Gazette*, 82(5), 440-455. <https://doi.org/10.1177/1748048520943694>

Artigo recebido em 28 de junho e aprovado em 29 de junho de 2021.

Freire, Comunicação e Tolerância na Índia

Freire, Communications and Tolerance in India

PRADIP THOMAS^a

University of Queensland, School of Communication and Arts, Brisbane – Queensland, Austrália

RESUMO

Este artigo explora a contínua relevância de Freire para a educação e a ação cultural na Índia. Aborda as especificidades das contribuições de Freire, revendo as obras dos principais pedagogos indianos, Tagore e Gandhi. Trata, ainda, do pensamento freiriano na conjuntura específica da política indiana, caracterizada pelo hipernacionalismo. A partir das experiências do autor com a práxis do teatro popular, o artigo discute os desafios da educação crítica na Índia contemporânea, no contexto de uma pandemia que escancarou a falta de acesso à educação e a exclusão digital. O artigo reforça a necessidade de compreensão do contexto e de uma abordagem esclarecida para uma educação que promova a tolerância como contraponto ao hipernacionalismo.

Palavras-chave: Freire, teatro popular, exclusão digital, Tagore, Gandhi

^a Professor Associado da University of Queensland.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8367-1106>. E-mail: pradip.thomas@uq.edu.au

ABSTRACT

This article explores Freire's continuing relevance to education and cultural action in India. It engages with the specificities of Freire's contributions reviewing the work of two key Indian pedagogists, Tagore and Gandhi. It deals with Freirean thought in the specific context of Indian politics characterised by hypernationalism. Drawing from the author's experiences with the praxis of popular theatre, the article deals with challenges posed by critical education in contemporary India, during a pandemic that has highlighted the lack of access to education and the digital divide. It reinforces the need of understanding context and of an enlightened approach to an education that fosters tolerance as a counter to hypernationalism.

Keywords: Freire, popular theatre, digital divide, Tagore, Gandhi



INTRODUÇÃO

É EXTRAORDINÁRIO PENSAR QUE, em 1978, o governo da Índia realmente convidou Freire para auxiliar em seus planos de pensar e expandir a educação de adultos. Isso foi quando Freire estava no exílio, no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra. Embora o educador tenha se reunido com representantes do Estado e com organizações não governamentais (ONG), pouco foi documentado de seu período na Índia. Seu legado, no entanto, é extraordinário: seus escritos foram traduzidos em muitas línguas indianas, seus ideais têm continuidade no trabalho de ativistas sociais e culturais em toda a Índia e, ainda hoje, debates sobre a relevância ou não da educação de adultos na Índia aludem às contribuições de Freire. Siddartha (s.d.), um conhecido ativista de ONG, que trabalhou com Pipal Tree, na Índia, descreve a influência de Freire sobre as ONG na zona rural de Tamilnadu, sul da Índia, nas décadas de 1970 e 1980:

Lembro a vez, há 25 anos, quando fui a aldeias ao redor de Villupuram, a três horas de Chennai, onde os jovens dalits se reuniam regularmente para entender as ideias de Freire. Alguns ativistas universitários de Chennai ajudaram a traduzir essas ideias para o tâmil. Era realmente um período de esperança. Em poucos meses, lutas locais contra a opressão da casta começaram a irromper por toda a área. Nos anos que se seguiram, essas ideias se espalharam por todo o estado. Mais ou menos ao mesmo tempo, movimentos locais semelhantes começaram a se desenvolver em todo o sul da Índia e, pouco depois, no norte também. Os livros de Freire foram traduzidos para todas as principais línguas indianas e amplamente lidos entre ativistas sociais. As coisas nunca seriam as mesmas para os dalits, os membros de tribos, os moradores de favelas e outras comunidades excluídas. (pp. 2-3)

Este artigo explora a relevância de Freire na Índia contemporânea, em particular na *comunicação popular*. Este termo não se traduz bem em línguas indianas, ao contrário do que acontece na América Latina, uma vez que o popular está associado ao cinema de Bollywood e às tradições da música cinematográfica indiana. No entanto, os ideais e as ideias de Freire foram filtrados pela sociedade civil e pelo movimento das ONG, e há registros de um simpósio sobre Freire em Bombaim (hoje Mumbai), em 1973 (Fonseca, 1973). A influência de suas ideias sobre a práxis da comunicação popular derivou de suas reflexões seminais sobre a teoria e a prática da educação de adultos e, em particular, sobre a criação de conhecimento, a formação da consciência crítica e da comunicação como meio de resistência à dominação e base para a contestação, a luta e as resoluções. A influência de Freire sobre o ativismo

cultural na Índia foi generalizada na década de 1980 e, em particular, em ONG que estavam envolvidas na conscientização e nos usos da comunicação popular, como o teatro popular, no ativismo de base. Sua influência, hoje, embora não tão aparente, surge ocasionalmente quando há discussões relacionadas à necessidade da educação universal e sobre a exclusão digital no contexto da educação em tempos pandêmicos.

As questões relacionadas à aprendizagem e à educação críticas tornaram-se agudas no contexto atual, em que predomina a educação on-line, caracterizada pelo distanciamento entre o professor e os alunos. A falta de acesso à educação digital para milhões de estudantes na Índia rural levou à sua marginalização adicional (Gupta, 2021). Essa carência reflete os retrocessos da política populista e os hiatos entre a promessa ideológica e o desempenho institucional da educação na Índia. Dito isto, a obra de Zinnia Mevawala (2020) sobre as crianças em situação de rua e a ação cultural em Mumbai oferece um dos mais amplos relatos do uso de métodos freirianos na ampliação da compreensão e da conscientização na Índia. Ela explora especificamente os usos do diálogo e da conversa informal, do desenho, da contação de histórias, da fotografia e dos passeios guiados (pp. 124-128), e recomenda a necessidade do distanciamento das formas bancárias de educação.

A importância dos educadores indianos reconhecerem e valorizarem contra-discursos e visões de mundo de oposição, emergindo das próprias experiências e perspectivas vividas pelas crianças, é primordial. Além disso, recomenda-se que todos os educadores sejam apoiados a valorizar os contra-discursos e visões de mundo de oposição como defensores da possibilidade e da agência humana. Em particular, recomenda-se que educadores que trabalham com grupos subalternos e oprimidos tenham apoio ao se engajarem com pedagogias de indignação, ou seja, que sejam fornecidas ferramentas teóricas às crianças, educadores e comunidades para facilitar a investigação compartilhada das múltiplas formas de opressão vivenciadas pelos alunos e comunidades. (Mevawala, 2000, p. 279)

Este artigo aborda, ainda, a contínua relevância das ideias freirianas relacionadas à ação cultural, à tolerância e à humanidade em um contexto em que o hipernacionalismo hindu eliminou as justificativas dos pontos comuns possíveis entre as divisões existentes na Índia contemporânea. Está organizado em cinco partes: 1) situa Freire dentro da economia política da Índia; 2) explora suas contribuições contrapostas às de dois dos principais pedagogos indianos, o nacionalista ganhador do Prêmio Nobel Rabindranath Tagore e Mahatma Gandhi; 3) situa o Teatro Popular no contexto do Teatro



Político na Índia; 4) reflete sobre os usos das ideias freirianas nas lutas culturais nos anos 1980, que explorei em meu doutorado; e 5) situa Freire no contexto da persistência das grandes desigualdades na Índia, incluindo a divisão ou exclusão digital e a contínua relevância de seus pensamentos para a necessidade crítica de diálogo e tolerância. Tentei explicitamente vincular as contribuições de Freire às de Tagore e Gandhi, precisamente porque ambos os nacionalistas tinham uma visão de educação universal para todos os indianos. No entanto, e ao contrário de Freire, aprender, para eles, estava explicitamente ligado a uma educação relevante, sobretudo culturalmente, a uma liberdade por meio da educação, que foi imaginativamente construída na confluência entre cultura e natureza (Tagore) e baseada no local (Gandhi). Freire enfatizou as conexões entre a aprendizagem e uma educação precursora da mudança social radical. Também tentei conectar passado e presente, Freire ontem e hoje, embora a politização da educação e da mudança social hoje, na Índia, no contexto do hipernacionalismo, sugira a necessidade de reimaginar a relevância de Freire e reinventar estratégias de comunicação ligadas à luta popular. O artigo trata da exclusão digital justamente porque hoje a possibilidade de acesso a smartphones, laptops e à internet é fundamental para a práxis da educação.

O CONTEXTO

Para começar, temos simplesmente que caracterizar o contexto e a economia política da Índia na década de 1970, quando Freire visitou o país, que tinha estado, há pouco tempo, sob uma *emergência* nacional (1975-77), um período de governo autocrático durante o qual a deputada Indira Gandhi, do Partido do Congresso, governou a Índia com mão de ferro. Seus opositores políticos foram encarcerados, assim como os jornalistas que escreveram contra sua revogação dos direitos constitucionais dos cidadãos, ao mesmo tempo que havia inúmeros casos de mortes sob custódia em todo o país. O governo de coalizão (Janata) que a substituiu em 1977 consistia em uma curiosa mistura entre esquerda e direita, que, no entanto, estava comprometido com tornar a Índia uma nação independente, sendo amplamente favorável à restauração dos direitos civis e políticos. Este também foi um período em que os grupos de ação social (GAS), um eufemismo para organizações não governamentais (ONG), começaram a expandir suas ações na Índia. Os GAS variavam desde os envolvidos no tradicional trabalho de desenvolvimento até aqueles ideologicamente comprometidos com mudanças sociais radicais. Sua expansão coincidiu com a expansão do financiamento desses grupos por ONG internacionais, agências missionárias e fundações. A Índia foi beneficiária líquida da ajuda estrangeira

ao desenvolvimento – e, em certa medida, a expansão do desenvolvimento não estatal foi um reflexo do fato de que o Estado, apesar de seus investimentos no desenvolvimento planejado, *dirigista*, não tinha capacidades ou recursos para investir no desenvolvimento para todos. A história do movimento das ONG na Índia precisa ser vista neste contexto. O envolvimento dessas organizações, no entanto, teve seus detratores, a esquerda em particular e os partidos comunistas organizados, que acreditavam que elas faziam parte de um projeto neoimperialista comprometido com o avanço do imperialismo ocidental. Houve grandes debates sobre o espaço e o lugar das ONG e dos atores não estatais ligados ao desenvolvimento na Índia nas páginas do periódico mais proeminente do país – o *Economic and Political Weekly* – e em outras publicações.

Nesse contexto, diferentemente do que o Estado e os partidos estabelecidos tinham a oferecer, as ONG mais *progressistas* trouxeram uma nova atitude em relação ao desenvolvimento e a seus objetivos, entendendo inclusive que os próprios cidadãos teriam um papel a desempenhar. Essa última foi uma questão significativa, já que a esquerda estabelecida também tinha a reputação de ter uma abordagem vertical, de cima para baixo. Em uma sociedade hierárquica, dividida por vários demarcadores de identidade, incluindo a casta e a classe, a liderança dos movimentos de esquerda também reforçou essa divisão. No estado de Bengala Ocidental, por exemplo, que a esquerda governou por quase três décadas, seus líderes foram frequentemente descritos como *Bhadralok* – educados, de classe alta e da elite da casta. As ONG, em todas as suas miríades de combinações, trouxeram flexibilidade e criatividade para o desenvolvimento. Elas vislumbraram soluções inusuais, como se fossem, creio, uma fuga significativa do padrão. Embora as ONG progressistas não estivessem de forma alguma ligadas às grandes narrativas de progresso, como a derrubada da burguesia pelas classes trabalhadoras, seu foco no desenvolvimento local, nas capacidades locais baseadas na educação e no despertar da consciência eram diferentes, principalmente porque investiam na participação como um processo e nas decisões de cada um, por conta própria, a respeito de suas trajetórias de desenvolvimento. Fazer que as pessoas pensassem por si mesmas para agir era um grande desafio, uma vez que essa não era a norma em um contexto em que o modelo *bancário* de educação, juntamente com a *tradição*, reforçava o *status quo*. Desse modo, em um sentido fundamental, as ideias de Freire humanizaram o pensamento radical na Índia, em particular aquele derivado do marxismo, ao permitir e favorecer que vozes comuns fossem ouvidas, reconhecidas e consideradas na construção de seu próprio desenvolvimento. Suas ideias sobre educação contribuíram para a criação de agência – e esse foi um ponto de partida radical, uma liberdade até então negada à maioria das pessoas na Índia.



FREIRE E RABRINDRANATH TAGORE

As ideias de Freire sobre educação podem ser contextualizadas a partir da leitura das variantes mais progressistas da educação na Índia, associadas a dois nacionalistas, Rabrindranath Tagore (1861-1941) e Mahatma Gandhi (1869-1948). Tagore estava entre os primeiros nacionalistas anticoloniais indianos, que articularam uma visão para a educação que era uma mistura do Oriente e seu humanismo espiritual e do Ocidente – o elemento científico associado a ele. Ghosh et al. (2011), em artigo sobre Tagore e a educação, comparam sua abordagem com a de Freire:

Freire tentou fugir da “educação bancária”, na qual o “conhecimento” é depositado, enquanto Tagore queria que a educação fosse um processo de absorção, não um processo de preenchimento da mente da criança com o “conhecimento” dos livros. Da mesma forma, ambos viram a importância de eliminar a ignorância, que era a causa da pobreza e da vulnerabilidade. (p. 67)

O conceito de educação de Tagore foi operacionalizado pela Shantiniketan, uma escola que tem um status icônico na história da educação na Índia, dada sua ênfase na aprendizagem experiencial, centrada no uso da imaginação e nas correspondências profundas entre a natureza e a cultura. Sua aprendizagem enfatizava o naturalismo, o humanismo, o internacionalismo e o idealismo – e a autorrealização desses ideais de forma orgânica –, a educação dos sentidos e do intelecto. Embora o aprendizado em Shantiniketan certamente seja diferente do curso de aprendizado padrão, praticado na Índia colonial e pós-colonial, seu foco era desenvolver estudantes completos, que serviriam à nação em seu projeto de construção da nacionalidade. Certamente não era uma educação para questionar o sistema predominante ou fornecer os meios intelectuais para resistir, combater e derrubar sistemas como o de castas, que era e ainda é a moldura para as relações sociais e a socialidade na Índia. Como um ilustrado estudioso, acadêmico, esteta e poeta, Tagore abordou alguns dos pecados do sistema de castas em seus escritos, embora, como Tapan Basu observou, isso não o conduzisse ao desejo de desmantelá-lo. Para Tagore, a casta era integralmente indiana e, apesar de lutar contra suas manifestações mais hediondas, ele a reconhecia como um princípio básico da sociedade hindu. Nas palavras de Tapan Basu (2012),

este homem liberal – que deliberada e polidamente desafiou os tabus da casta em sua própria vida – evitou atribuir subjetividade transgressora de mesma ordem a pessoas atormentadas pelas castas dentro de suas próprias narrativas. . . . As histórias de Tagore sobre os párias em geral e os intocáveis, em particular, eram inevitavelmente “narrativas de sofrimento”. Seus subalternos não se rebelam. (p. 169)

FREIRE E MAHATMA GANDHI

Mahatma Gandhi, contemporâneo de Tagore, também era um feroz anticolonialista, e sua abordagem integral para os desafios do desenvolvimento na Índia pós-colonial foi baseada em voltar ao melhor da tradição. Ao contrário de Tagore, que acreditava em uma Modernidade moderada pelas tradições indianas, os ideais de Gandhi relacionados ao crescimento e desenvolvimento na Índia pós-colonial se voltaram para a aldeia indiana, que, para ele, representava a simplicidade, viver com os próprios meios, a frugalidade e a humanidade. Esta visão estava em desacordo com a do primeiro-ministro da Índia independente, Jawarhalal Nehru, comprometido com a modernização do país. Gandhi se opunha à educação colonial, escrevendo extensamente sobre o propósito da educação e trabalhando em direção a uma Nova Educação (Nai Talim), que estava fundamentalmente alinhada à formação profissional e à empregabilidade, mas que se baseava em correspondências claras entre a dignidade do trabalho manual e do mental. A ênfase de Gandhi na empregabilidade e na educação holística deixou uma impressão duradoura, e a Nova Política de Educação da Índia (2020) continua a ter esse diálogo com o pensamento gandhiano. Como observa Jaydev Jana (2020), o “esquema educacional de Gandhi era contextualmente nacionalista, de natureza idealista; pragmático, por um lado, embora social no propósito e espiritual em intenção” (para. 26).

Como Tagore, há alguns paralelos entre as abordagens de Gandhi e de Freire para a educação, por exemplo, a crença de Gandhi na *Ahimsa* (não violência) e na *Satyagraha* (resistência não violenta, baseada na verdade), ideais que sustentam a certeza de Freire na tolerância. Além disso, também para Gandhi, a educação era um instrumento para a educação política, para distinguir o certo do errado e para aprender a essência do amor como meio para a humanização da sociedade. No entanto, Gandhi, assim como Tagore, tinha uma relação complexa com as hierarquias indianas – em particular a casta. Embora Gandhi seja universalmente conhecido por seu comprometimento com a reforma do sistema de castas, ele acreditava na essência dele, e que poderia ser reformado pelas castas superiores, voluntariamente aderindo à necessidade de mudança – uma convicção que provou ser inviável e, hoje, é considerada errônea. A casta é um sistema entrincheirado que perpetua a humilhação para um grupo e privilégios e direitos para outro. Ratna Ghosh (2019), escrevendo no *Wiley Handbook of Paulo Freire*, aponta que, entre as muitas fraquezas de Gandhi, estava sua atitude ambivalente em relação às mulheres, que ele considerava principalmente *donas de casa*, e em relação à casta, que ele acreditava proporcionar o enquadramento para a vida na Índia. No entanto, a crítica de Ghosh é moderada, já que Gandhi fez um registro pouco satisfatório de sua atitude em relação aos sul-africanos



negros durante sua estadia na África do Sul e revelou incapacidade de superar sua própria posição e localização como um membro privilegiado de sua casta – uma questão que levou a confrontos com B. R. Ambedkar, ele mesmo um dalit e venerado líder desse grupo na Índia contemporânea. Aqui, novamente, a atitude de Freire em relação à tolerância era universal, não discriminatória. Para Freire, a conscientização foi o meio de não só se tornar consciente e se envolver em ações para mudar o mundo, mas também pelo qual os oprimidos aprenderam a entender a sintaxe dominante, questioná-la e transformar o mundo, produzindo, assim, a igualdade de condições. Embora o legado duradouro de Gandhi seja sua abordagem única para a luta nacionalista, que ele alcançou por meio de suas extraordinárias ações comunicativas, baseadas na fusão do simbólico, da moral e do espiritual, visando humanizar o opressor colonial, essa abordagem não foi bem-sucedida em transformar o opressor, que também era um concidadão.

FREIRE E O TEATRO POPULAR NA ÍNDIA

Embora ainda existam diálogos com Freire na Índia nas áreas de educação e na educação de adultos, seu impacto na comunicação popular é menos tangível, embora haja escritos sobre a contínua influência dele e de Augusto Boal no teatro popular, como *Jana Sanskriti*, em Bengala Ocidental (ver Brahma et al., 2019; Coudray, 2017; Ganguly, 2010; Jha & Sanyal, 2019, e Nath, 2012), e em outros grupos teatrais no mesmo local (Thakur, 2013). Irei, na sequência, ilustrar a influência de Freire sobre as tradições do teatro popular na Índia, como observado durante meu trabalho de campo para o doutorado, no final da década de 1980.

Esse trabalho de campo foi realizado na zona rural de Tamilnadu, sul da Índia, durante 1984 e 1985. Indira Gandhi foi assassinada em 1984 por separatistas sikhs, e seu filho Rajiv Gandhi assumiu o governo durante um tempo sombrio na Índia. Viajei por Tamilnadu e, enquanto visitava e falava com ativistas de ONG, era claro que muitos tinham lido Freire e usado várias de suas ideias em seu próprio trabalho, mobilizando mulheres, adivasis (tribo) e dalits. Na verdade, era incomum se deparar com ativistas que não tinham ouvido falar de Freire. Muitas dessas organizações adotaram e adaptaram os repertórios de ação cultural associados à esquerda, incluindo o teatro político, a agit-prop, e as canções e música revolucionárias. Bengala Ocidental era o lar do teatro de protesto, embora fosse um meio cidadão voltado à elite urbana. A Associação de Teatro Popular Indiano (Indian People's Theatre Association – IPTA) foi criada em 1942, sob a égide do Partido Comunista da Índia (PCI), em Bombaim, e suas peças inicialmente foram usadas para gerar consciência sobre as falhas coloniais e suas consequências, como *Jabanbandu* e *Nabanna* (1944), que se passavam durante

a grande fome de Bengala, que levou à morte mais de um milhão de pessoas. Suchetna Banerjee (2019), em artigo sobre o IPTA, destaca seu *modus operandi*:

Como o IPTA planejava realizar esse projeto? Ele procurou efetivar a mudança centrífuga e centripetamente. Primeiro, as trupes itinerantes, patrocinadas direta ou indiretamente pelo Partido Comunista, viajavam dos centros urbanos para as aldeias para reunir apoio em massa e organizar o movimento popular. Em segundo lugar, os grupos rurais locais seriam alistados por conta própria para apoiar a causa. Os efeitos desse intercâmbio cultural – entre o urbano e o rural, a inteligência e os camponeses/trabalhadores – fortaleceram consideravelmente o movimento. Além disso, as formas religiosas e rituais de performance, gêneros de performance musical e formas de performance folclórica foram reconstituídas durante esse período, a fim de responder ao clima político. As formas de performance urbana e o realismo do palco de tablado começaram a ser mostrados nas regiões rurais. Tornou-se uma tarefa principal do movimento teatral do povo administrar essas tendências. As novas experimentações de formas dramáticas e a demanda pela representação da realidade contemporânea no drama emergiram das lutas democráticas. (p. 43)

Embora o IPTA expandisse seu alcance e presença na Índia pós-independência, essa forma de teatro político tinha limitações; era didática e oferecia poucas oportunidades para discussões após a apresentação. Apesar de o objetivo ser agitar a classe trabalhadora e outras para lutar por seus direitos, isso pouco ocorreu devido às limitadas discussões pós-performance e, certamente, pela falta de envolvimento do público nessas produções. Em outras palavras, essas peças conscientizavam as pessoas sobre seus direitos, mas não foram acompanhadas de estratégias concretas para traduzir tal fervor revolucionário em um plano prático de ação. Outra nota de rodapé importante na história do teatro político é o Terceiro Teatro/Teatro Pobre, associado a Badal Sircar (1925-2011). Com base no teatro experimental, Sircar precedeu as tentativas de Augusto Boal de tornar o teatro realmente acessível, levando-o para as pessoas, evitando o palco e destacando a capacidade dos atores de não apenas usar seus corpos para se comunicar, mas também de realizar peças que refletissem suas próprias jornadas interiores, direcionadas a um despertar de consciência (Jain, 2019). Embora as peças intensamente políticas de Sircar – sendo *Spartacus* a mais famosa – tenham sido usadas para criar consciência da escravidão e da necessidade de empoderamento, elas têm sido criticadas por tentarem abordar muitas questões ao mesmo tempo, perdendo o foco (Chatterjee, 2016).

Embora os escritos de Freire tenham percorrido a Índia antes dos de Augusto Boal, a combinação de uma filosofia radical para a educação de adultos, centrada na criação da consciência crítica, e de um meio comunicativo – o teatro popular – para explorar



a realização dessa consciência crítica possibilitou uma práxis operacionalizável. Ainda que tanto a *Pedagogia do Oprimido* de Freire quanto o *Teatro dos Oprimidos* de Boal fossem certamente acadêmicos e direcionados a leitores instruídos, a força dessas duas publicações residia em capacitar prontamente facilitadores e ativistas para se apropriarem e selecionarem as ideias e técnicas desses textos e traduzi-las em cartilhas para a educação e uso populares. Embora o método de alfabetização de Freire não pudesse ser facilmente traduzido para as línguas indianas, suas ideias relacionadas à aprendizagem em contexto, com base na máxima participação, e à conscientização como meio de compreender, defender e transformar a realidade eram certamente vistas como uma alternativa viável a abordagens aquém dessa essência e de processos relacionados com o engajamento da comunidade. Freire, indiscutivelmente, articulou um igualitarismo no centro da aprendizagem e do desenvolvimento, refletido no que era uma categórica opção preferencial pelos pobres. Foi essa aceitação completa do Outro como ser humano autônomo que tinha a capacidade de entender, agitar e transformar que permitiu que Freire fosse amplamente aceito na sociedade civil indiana.

Da mesma forma, a dramaturgia de Boal serviu a um engajamento com a prática do teatro popular que poderia ser adaptado às especificidades das formas locais – como o *Terrakoothu* (teatro de rua). A abordagem de Boal ao teatro foi sistemática e dividida em três etapas – as duas primeiras envolvendo aprender a usar o corpo para se expressar e entender suas possibilidades e limitações. A terceira etapa é dividida em três partes: 1) dramaturgia simultânea, na qual o público demonstra ao artista o que realizar; 2) teatro de imagem, em que o público se insere na produção; e 3) teatro-fórum, em que o público atua como participante integral, direcionando o roteiro da peça, utilizando a análise individual das situações e os meios para enfrentá-las. A abordagem de Boal ofereceu aos artistas de teatro popular na Índia a oportunidade de tornar o teatro participativo. As performances teatrais não eram apenas oportunidades para dramatizar questões e encontrar soluções – eram também oportunidades de construir capacidades nas comunidades locais, especialmente entre os jovens. Criticamente, porém, o teatro não era apenas o meio para criar a conscientização e conscientizar os públicos, era um aspecto de uma mobilização maior, que envolvia a educação e as ações de base, que visavam restituir os direitos humanos e os direitos à subsistência. Nas palavras de um dos principais defensores e memorialistas do teatro popular, Ross Kidd (1985),

O teatro popular desempenha um papel solidário mais do que central no processo de organização. É uma das várias atividades utilizadas para construir a coragem, a participação, a conscientização e a força organizacional de grupos

e organizações populares. Como parte orgânica de um processo educativo e organizado, pode desempenhar uma série de papéis – reunir as pessoas e construir a unidade organizacional; elaborar a participação e a expressão de preocupações e análises populares; expressar o protesto, superando os medos das pessoas, e construir a confiança; aprofundar a discussão e a compreensão das principais questões; esclarecer a meta de uma luta específica e garantir apoio; planejar e combinar as estratégias e táticas de ação; agitar as emoções das pessoas, mobilizando para a luta; construir alianças com outros grupos e comunidades etc. (p. 277)

A PRÁXIS DO TEATRO POPULAR: NOTAS DO CAMPO

Parte do meu trabalho de campo do doutorado foi realizada com a Association for the Rural Poor (ARP), criada no início dos anos 1970 e uma das primeiras organizações envolvidas em alternativas radicais de desenvolvimento na Índia. A maior parte de seus organizadores eram dalits e estavam voltados especialmente a questões relacionadas à terra e à falta dela, em partes da zona rural de Tamilnadu, no sul da Índia. Seus fundadores foram influenciados pela filosofia de não violência de Gandhi, pela teoria de conscientização e desenvolvimento alternativo de Freire, pela teologia latino-americana da libertação, pela análise social marxista e pelos métodos de Saul Alinsky de construção de movimentos populares. A ARP estava explicitamente envolvida na tentativa de utilizar metodologias freirianas de educação de adultos em seu trabalho baseado em ação-reflexão. Eles estavam focados em 1) conscientizar os públicos rurais, principalmente os dalits, sobre questões locais e nacionais, usando uma abordagem de *palavras geradoras*; e 2) usar uma variedade de ações culturais – esquetes, teatro, canções, yatras culturais (peregrinações) – para fortalecer as solidariedades coletivas, retratar e esclarecer entendimentos das principais questões locais – desde a questão da dívida e de recursos financeiros até a da falta de terra, dos direitos à terra e dos salários mínimos. Todas essas eram questões críticas enfrentadas por essas comunidades, muitas das quais formadas por sem-terra trabalhando sazonalmente no cultivo agrícola.

Os líderes da ARP tinham a premissa de trabalhar em uma região somente depois de serem explicitamente convidados a atuarem nela pela população local. As palavras geradoras eram motivadas pelos animadores da ARP, que tentavam entender o contexto de uma aldeia antes de iniciar o processo de construção da comunidade. Uma vez convidados, se envolviam em longas conversas realizadas em caminhadas – o que levava à identificação das palavras geradoras, que eram compartilhadas e que denotavam questões comuns, como a falta d'água, de estabelecimentos de saúde e/ou de terra. Essas palavras geradoras eram expandidas



em frases e sentenças que se tornaram a base para a análise temática, para entendimentos granulares e para soluções, que muitas vezes eram dramatizadas no teatro popular. A ação cultural e a ação política andavam de mãos dadas e, em muitos casos, as pessoas estavam envolvidas em cobrar a administração local, ocupar a terra ou obter certificados legais para os terrenos que ocupavam. O papel dos animadores era crítico, pois eles precisavam ser abertos e inclusivos, ouvir e se envolver na arte e na prática do diálogo e da comunicação dialógica. Eles desempenhavam um papel fundamental na facilitação da voz, ajudando as pessoas a articular as dificuldades que enfrentavam e a estabelecer uma relação de fala diferente da existente com um visitante governamental na aldeia ou um agente político – visitantes episódicos que não estabelecem uma relação duradoura com a maioria das pessoas –, embora certamente lidassem com a hierarquia de casta. A opressão da casta era um grande problema naquela época e ainda é. Os trabalhadores sem-terra invariavelmente eram dalit ou pertenciam às castas inferiores. A opressão da casta era um assunto frequente nas aulas de análise cultural e política, e essas opressões incluíam as práticas de intocabilidade, exploração sexual das mulheres trabalhadoras, atos cotidianos de humilhação, violência de castas e distanciamento social predominante. Lembro-me de ser confrontado pelo sistema de casta como uma realidade social nessas aldeias – desde pratos e copos separados para dalits, que tinham que lavá-los no restaurante local, até a interrupção das apresentações culturais por castas superiores. As apresentações populares de teatro eram realizadas à noite – e houve ocasiões em que as castas superiores atiravam pedras, ameaçavam com violência e desligavam o fornecimento de eletricidade para o palco.

Para mim, essas performances populares demonstravam as ricas possibilidades de usar o teatro na ação cultural. Também havia limitações significativas, uma vez que os atores, incluindo os animadores e os locais, precisavam ser bem versados nas questões locais e retratá-las de maneiras que pudessem ser entendidas pela população local. O perigo do teatro popular rude e imediato é que ele pode cair na farsa. E por isso era importante que houvesse uma compreensão compartilhada e uma familiaridade com o tema. Aqui está um exemplo de participação local sobre a qual escrevi na minha tese:

Em outra esquete sobre o tema dos empréstimos bancários, uma cena semelhante entre o funcionário do banco e o peticionário foi interrompida. Dessa vez, houve um acordo unânime de que o peticionário era muito brando. Prabhu (o animador) alterou a cena. Dessa vez, o peticionário se recusou a ser intimidado pela autoridade. Ele exigiu seu empréstimo e ameaçou expor o oficial se ele não atendesse ao seu pedido. Houve muita emoção durante essa cena, em parte porque a pessoa atuando

como o peticionário era um garoto local. Frequentemente, o ator ou atores se dirigiam diretamente à multidão e pediam suas opiniões. Em Mudaliarkuppam, o público foi questionado sobre as alíquotas vigentes na Lei dos Salários Mínimos. Houve diferenças nas respostas dadas pelo público. Isso indicava uma compreensão confusa da estrutura salarial sob esta Lei. Prabhu e Jeyraj imediatamente iniciaram em um diálogo improvisado entre si sobre a Lei dos Salários Mínimos e isso foi apreciado pelo público. (Thomas, 1987, pp. 318-319)

Além do tema dos animadores, havia também a questão do tipo de teatro a ser usado na ação cultural. Existem numerosas tradições de teatro folclórico no sul da Índia e, em Tamilnadu, existia a forma chamada *Terrakoothu* (literalmente, peça de rua), amplamente utilizada em ações culturais. O conteúdo do teatro folclórico indiano é uma dramatização dos épicos hindus ou mitologias locais, e um dos temas estava relacionado à adaptação de *Terrakoothu* à ação cultural. Como o objetivo do exercício era permitir que as pessoas locais aprendessem essa forma de arte, os animadores decidiram descartar os acessórios associados ao *Terrakoothu*, incluindo as máscaras, a maquiagem e os figurinos. Inicialmente houve alguma oposição a isso por parte daqueles que sentiram que a audiência ficaria confusa se não reconhecesse a performance como *Terrakoothu*. Foi então decidido que maquiagem e fantasias seriam opcionais e não obrigatórias. No entanto, foram feitas mudanças-chave no conteúdo e nas convenções. A história foi alterada e, em vez de abordar os mitos tradicionais dos épicos hindus, a peça foi ambientada na Índia feudal, com uma história sobre um rei e suas autoridades religiosas, e sua opressão econômica, política e religiosa das massas. Houve uma clara analogia com a situação política que prevalecia na Tamilnadu de então. A história era um reflexo de realidades contemporâneas – a aliança dos senhores da terra locais com os sacerdotes do templo e seu papel comum na subjugação do povo. Algumas das convenções também foram alteradas. A invocação tradicional a Lorde Ganesha foi transformada e dirigida ao público, que foi convidado a ouvir atentamente esta nova versão do *Terrakoothu*. O narrador então falou diretamente com o público e disse-lhe que o futuro estava em suas mãos, que só eles poderiam salvar-se das opressões que enfrentavam, uma vez que se reunissem e resistissem à tirania. Enquanto o rei e seus cortesãos usavam tâmil clássico, o bobo da corte usava a linguagem das massas. E, como no *Terrakoothu* tradicional, essa versão também era sobre o triunfo do bem sobre o mal, dos oprimidos sobre seus opressores.

Enquanto o teatro popular era uma ferramenta poderosa nas mãos de animadores qualificados, eu tinha escrito, em 1995, um artigo sobre a crise do teatro popular na Índia em relação à *participação*, suas formas,



ethos e legitimidade (Thomas, 1995) – em outras palavras, sobre as limitações do uso do teatro na mudança social se suas expressões e seu contexto não estiverem alicerçados no local:

as estratégias culturais precisam respeitar a memória popular – a tradição, os entendimentos comuns, os significados compartilhados e os objetivos coletivos. . . . O teatro popular precisa estar ancorado na consciência popular como um genuíno meio alternativo – como alternativa, não como um substituto plenamente suficiente. (Thomas, 1995, p. 222)

Para mim, um dos legados duradouros de Freire é sua insistência na necessidade de compreender as pessoas e suas culturas em contexto.

FREIRE NO CONTEXTO

Freire acreditava no contexto e na beleza que residia na *sintaxe* dominada, seus modos de expressão e suas tradições de comunicação. Em outras palavras, e em um sentido freiriano, os recursos da esperança estão disponíveis localmente. No entanto, o contexto de compreensão continua sendo um grande desafio, dado o giro global em direção à educação on-line em tempos pandêmicos. Seja na educação de adultos ou em ações culturais populares, envolvendo tradições como o teatro popular, a compreensão prévia do contexto é absolutamente crítica para o avanço de pedagogias e ações culturais significativas. Embora tanto Tagore quanto Gandhi acreditassem na educação contextualizada, a insistência de Freire em iniciar uma educação a partir do local onde as pessoas estão, moldada por suas experiências e circunstâncias, a fim de mudar o mundo, era radicalmente diferente. Nem Tagore nem Gandhi estavam interessados em uma educação transformadora, que resultaria em pessoas comuns questionando a realidade e usando sua consciência crítica para mudá-la para melhor. A abordagem deles não se voltava, de nenhuma forma, à educação como meio para contestar o poder hegemônico ou mobilizar soluções coletivas. Freire acreditava que aqueles que tinham uma má compreensão do contexto não estavam preparados para se envolver em quaisquer transmissões de conhecimento. No texto do volume editado de *Pedagogia da Solidariedade* (Freire, 2014b), ele destaca a importância de conhecer o contexto em qualquer transmissão de conhecimento:

Tenho certeza de que um estrangeiro, um professor americano, ou um chileno, ou francês, ou indiano, pode ir ao Brasil para nos ajudar a mudar a educação no Brasil. Mas ele ou ela só pode fazer isso se, em primeiro lugar, realmente souber

algo sobre o Brasil; em segundo lugar, se ele ou ela estiver ansioso para aprender sobre a realidade brasileira; e em terceiro lugar, se ele ou ela for humilde o suficiente para re-pensar a si mesmo ou a si mesma. Sem essas condições, é melhor para todos nós que essa pessoa fique em casa, não vá lá para tentar nos educar. As mesmas regras se aplicam a mim. (p. 18)

Essa lição foi aprendida por Freire em seus encontros com pessoas comuns, de pescadores a trabalhadores, no Brasil e em outros lugares. Em seu livro *Pedagogia da Esperança* (2014a), ele traça sua jornada como um educador que tinha conhecimento de importantes estudiosos da educação, como Jean Piaget e sua teoria do desenvolvimento cognitivo para uma transformação, oferecendo o pano de fundo à escrita de seu clássico *Pedagogia do Oprimido*, que surgiu a partir de seu encontro com um participante de uma de suas palestras. Após ouvir a palestra de Freire, na sessão de perguntas e respostas, esse senhor dirigiu-se a Freire, a respeito de sua posição e conhecimento de classe. Nas palavras de Freire (2014a),

Nas idas e vindas da fala, na sintaxe operária, na prosódia, nos movimentos do corpo, nas mãos do orador, nas metáforas tão comuns ao discurso popular, ele chamava a atenção do educador ali em frente, sentado, calado, se afundando em sua cadeira, para a necessidade de que, ao fazer o seu discurso ao povo, o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. Compreensão do mundo condicionada pela realidade concreta que em parte a explica. (p. 19)

Freire também acreditava na necessidade de os educadores estarem constantemente atualizados quanto a dar sentido à mídia e realizar a alfabetização sobre ela, dado o papel fundamental desempenhado pela mídia na vida das pessoas. No livro *Professora, Sim; Tia, Não: Cartas a quem Ousa Ensinar* (2005), na Carta 9, ele assinala que uma leitura crítica do mundo simplesmente tem de se envolver com o conteúdo midiático, mas também aponta a necessidade de os educadores usarem a mídia, como o vídeo, para trocar informações e aprender uns com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número especial da revista *The International Communication Gazette* (2020, v. 82, n. 5) sobre o legado de Paulo Freire oferece uma convincente leitura das oportunidades, limitações e relevância de Freire para a comunicação popular de hoje. Um dos principais desafios que Silvio Waisbord (2020) identificou nessa edição especial é a ameaça a Freire pelo populismo de direita no Brasil,



uma ameaça que Andrew Woods (2020) mostra ter sido feita por vários políticos, incluindo o presidente Bolsonaro:

Em discursos e entrevistas, Bolsonaro e seus aliados representam Freire como uma espécie de bicho-papão de esquerda, cuja influência precisa ser expurgada do sistema educacional brasileiro. Em sua campanha, Bolsonaro vangloriou-se a seus apoiadores de que iria “entrar no ministério da educação com um lança-chamas para remover Paulo Freire”. Abraham Weintraub, agora ex-ministro da Educação de Bolsonaro (ele recentemente saiu para um cargo controverso no Banco Mundial), culpou Freire pelos maus rankings de educação do Brasil e comparou a pedagogia freiriana a “vodu sem prova científica”. Da mesma forma, o autoproclamado filósofo brasileiro Olavo de Carvalho, conhecido como “guru de Bolsonaro”, descarta Freire como um “militante pseudo-intelectual”, que produziu “uma série de truques para reduzir a educação a doutrinação sectária”. (para. 3)

Essa tentativa bastante violenta de apagar o legado de Freire acontece justamente porque ele é uma ameaça ao populismo e oferece possibilidades para uma comunicação democrática anti-populista e uma esfera pública democrática (Waisbord, 2020, pp. 452-452). Na Índia, no contexto de um governo de natureza populista/fascista, as comunicações democráticas também têm sido sistematicamente reduzidas pela cooptação da grande mídia, pela imposição de meios legais como a lei de difamação, de sedição e de segurança nacional, pelo encarceramento de jornalistas e cidadãos, que são vistos como anti-Modi, por exemplo, a prisão de vinte pessoas comuns por colocar cartazes críticos à manipulação de Modi da crise da covid-19. A extraordinariamente equivocada administração dessa crise na Índia pelo governo e suas consequências são evidentes e, embora existam exemplos de mídia dissidente, está claro que essas prisões procuram enviar uma mensagem aos indianos comuns, que devem suportar a escassez de oxigênio, a falta de leitos nos hospitais, a falta de vacinas e não fazer perguntas sobre o que agora é reconhecido como um governo que não tem empatia. A catástrofe na Índia, como no Brasil, expôs as lacunas, déficits e desigualdades existentes nesses dois países, que investiram em sua imagem pública como superpotências emergentes. A covid-19 expôs a natureza frágil desses países, as estruturas de governança caóticas e a incapacidade do Estado em fornecer aos cidadãos cuidados básicos de saúde. Mas essa é apenas uma exclusão. No caso da Índia, também expôs a natureza da brecha digital e a realidade absoluta da pobreza, minimizadas durante os anos de bem-estar e expostas como uma vingança. A exclusão digital foi ilustrada graficamente pelo fechamento das escolas pela covid-19, que fez

que a educação se tornasse on-line. Isso imediatamente expôs a realidade da Índia rural, onde os estudantes não tinham acesso a smartphones, laptops e internet, levando até a um aumento de suicídios entre os alunos que eram incapazes de estudar. À medida que o Twitter e as linhas telefônicas de ajuda do governo se tornam os meios pelos quais pessoas desesperadas tentam obter oxigênio e instalações de saúde, aqueles que não têm smartphones e contas de mídia social são incapazes de fazer o mesmo (“Covid Meltdown”, 2021). Kundan Pandey (2020), escrevendo na revista ambiental *Down to Earth*, descreve a exclusão digital:

Kuldip Kumar, da vila de Gummer, perto da cidade de Jawalamukhi de Himachal Pradesh, estava recentemente em angústia profunda. Depois que o governo da União anunciou um lockdown em todo o país, em 24 de março de 2020, a escola onde seus filhos estudavam decidiu ministrar aulas on-line. Mas Kumar não tinha um celular, nem o dinheiro para comprar um.

Bateu de porta em porta para conseguir um empréstimo de Rs 6.000. Abordou bancos e também pessoas que fazem empréstimos privados, mas não conseguiu. Finalmente, teve que vender sua vaca. . . .

A educação é apenas uma área que destacou a brecha digital entre as áreas rurais e urbanas da Índia durante o confinamento. A tendência é evidente em todos os lugares – telemedicina, bancária, e-commerce, e-governança, tudo isso se tornou acessível apenas via internet durante o lockdown. (paras. 1-2, 7)

Tenho certeza de que, se Freire estivesse por perto hoje, sua curiosidade teria se estendido para descobrir como levar a pedagogia crítica ao ambiente on-line, defender o acesso às novas tecnologias e à internet como um direito humano básico e possibilitar a reflexão crítica, em um contexto em que a tecnologia como intermediária pode ser uma barreira para a prática de formas engajadas de educação. Em uma carta aberta a Freire, Joanna Jeyraj (2021), uma professora da Malásia envolvida em educação remota, pergunta como a *confiança* pode ser construída em um ambiente on-line:

A confiança poderia ser promovida quando as câmeras foram desligadas e os microfones silenciados; quando havia vigilância tecnológica por meio da gravação e upload de todas as aulas no LMS da instituição? Será que a norma usual de etiqueta da reunião on-line, solicitando que os microfones fossem silenciados, afetava a voz dos alunos? . . .

Então, Freire, se você fosse capaz de ler isso, me pergunto que conselho você daria aos professores que se esforçam para se conectar mais autenticamente



com os alunos em um espaço on-line. Gostaria de saber como podemos recontextualizar a prática da pedagogia crítica para se adequar às realidades atuais em que nos encontramos. (paras. 4, 7)

Quarenta e três anos se passaram desde a última visita de Freire à Índia, em 1978. Se estivesse vivo hoje, duvido que o atual governo na Índia o tivesse convidado a contribuir para sua Nova Política de Educação (NPE), embora talvez sem o conhecimento dele, marcas de Freire continuem a se infiltrar nessa política. Em artigo sobre a educação de adultos na Índia, Mandal (2019, p. 327) observa que, na NPE, a “alfabetização, as habilidades críticas vitais, as habilidades vocacionais básicas, a educação básica, a educação continuada e a digitalização . . . [são] áreas prioritárias” – todas as quais são preocupações freirianas. Como um acadêmico de mídia que tem uma longa relação com os escritos de Freire, acredito que há necessidade de uma renovada tentativa de adaptar os modelos freirianos de educação adulta às realidades indianas e aos compromissos comunicativos com o diálogo para a tolerância. Como construir uma sociedade tolerante continua a ser um desafio na Índia hoje, depois de muitas tentativas deliberadas do governo hipernacionalista no poder de apagar a famosa reputação da Índia como uma nação secular e de proteger e ampliar o princípio de unidade na diversidade. Para mim, mais do que nunca, as contribuições de Freire podem desempenhar um papel sinalizador na criação das condições para a consciência crítica e a democracia na Índia. ■

REFERÊNCIAS

- Banerjee, S. (2019). Indian people's theatre association. In D. M. Figueira (Ed.), *Art and resistance: Studies in Indian theatres* (pp. 40-55). Peter Lang.
- Basu, T. (2012). Caste matters: Rabindranath Tagore's engagement with India's ancient social hierarchies. *South Asia: Journal of South Asia Studies*, 35(1), 162-171. <https://doi.org/10.1080/00856401.2011.648910>
- Brahma, J., Pavarala, V., & Belavadi, V. (2019). Driving social change through Forum Theatre: A study of Jana Sanskriti in West Bengal, India. *Asia Pacific Media Educator*, 29(2), 164-177. <https://doi.org/10.1177/1326365X19864477>
- Chatterjee, J. (2016, 6 de fevereiro). The theatre of Badal Sircar. *Fountainink*. <https://bit.ly/2WtgSpD>
- Coudray, S. (2017, 28 de janeiro), The Theatre of the Oppressed. *Culture Matters*. <https://bit.ly/3DwI1cr>
- Covid meltdown exposes new front in India's digital divide. (2021, 21 de abril). *Al Jazeera*. <https://bit.ly/3Dk7wgW>

- Fonseca, C. (1973). Paulo Freire in Bombay. *New Frontiers in Education*, 3(2), 92-98.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare* [Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar]. Westview Press.
- Freire, P. (2014a). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed* [Pedagogia da esperança]. Bloomsbury.
- Freire, P. (2014b). Pedagogy of solidarity [Pedagogia da solidariedade]. In A. M. A. Freire & W. de Oliveira (Eds.), *Pedagogy of solidarity: Paulo Freire, patron of Brazilian education* (pp. 15-33). Left Coast Press.
- Ganguly, S. (2010). *Jana Sanskriti: Fourm Theatre and democracy in India*. Routledge.
- Ghosh, R. (2019). Juxtaposing the educational ideas of Gandhi and Freire. In C. A. Torres (Ed.), *The Wiley handbook of Paulo Freire* (pp. 275-290). Wiley-Blackwell.
- Ghosh, R., Naseem, M. A., & Vijn, A. (2011). Tagore and education: Gazing beyond the colonial cage. In A. A. Abidi (Ed.), *Decolonising philosophies of education* (pp. 59-71). Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-687-8>
- Gupta, A. (2021, 11 de janeiro). Pandemic is an opportunity to reimagine schools as places for community learning, *The Indian Express*. <https://bit.ly/2WDGr7O>
- Jain, J. (2019). Badal Sircar's journey towards the Third Theatre. In D. M. Figueira (Ed.), *Art and resistance: Studies in Indian theatres* (pp. 174-192). Peter Lang.
- Jana, J. (2020, 6 de agosto). Bapu's Nai Talim. *The Statesman*. <https://bit.ly/3yIb5Qc>
- Jeyraj, J. J. (2021, 21 de abril). *Critical pedagogy in emergency remote teaching: An open letter to Paulo Freire*. ASCILITE Technology Enhanced Learning Blog. <https://bit.ly/3zxtZVw>
- Jha, R., & Sanyal, S. (2019). Use of Theatre of the Oppressed in community development: A case study of Jana Sanskriti Ngo, West Bengal. *Social Work Chronicle*, 8(1), 105-112. <https://bit.ly/3mTAEFY>
- Kidd, R. (1985). Popular theatre and nonformal education in the Third World: Five strands of experience. *International Review of Education*, 30, 265-287. <https://doi.org/10.1007/BF00597905>
- Mandal, S. (2019). The rise of lifelong learning and the fall of adult education in India. *London Review of Education*, 17(3), 318-330. <http://doi.org/10.18546/LRE.17.3.08>
- Mevawala, Z. (2020). *Critical consciousness, social justice and resistance: The experiences of young children living in the streets in India*. Peter Lang.
- Nath, S. (2012, 9 de julho), Who's afraid of Augusto Boal. *The Indian Express*. <https://bit.ly/3Btuqka>
- Pandey, K. (2020, 30 de julho). Covid 19 lockdown highlights India's great digital divide. *Down to Earth*. <https://bit.ly/38kPxso>
- Siddartha. (s.d.). *Beyond Paulo Freire*. <https://bit.ly/3mzcQHk>



- Thakur, P. B. (2013). Theatre for development in Indian context: An introspection. *Global Media Journal – Indian Edition*, 4(2), 1-12. <https://bit.ly/38qnlod>
- Thomas, P. N. (1987). *Communication and development in India: A study of two approaches* [Tese de doutorado, University of Leicester]. Repositório da University of Leicester. <https://bit.ly/3nqlBUq>
- Thomas, P. N. (1995). Popular theatre in sickness and in health: Observations from India, In J. Servaes, T. L. Jacobson, & S. A. White (Eds.), *Participatory communication for social change* (pp. 213-222). Sage.
- Waisbord, S. (2020). Why Paulo Freire is a threat for right-wing populism: Lessons for communication of hope. *The International Communications Gazette*, 82(5), 440-455. <https://doi.org/10.1177/1748048520943694>
- Woods, A. (2020, 2 de julho). Why is the Brazilian right afraid of Paulo Freire. *Open Democracy*. <https://bit.ly/3DvrjKG>

Artigo recebido em 17 de maio de 2021 e aprovado em 28 de julho de 2021.

Conversando com a Direita: Polarização Perniciosa no Brasil e a Filosofia de Paulo Freire^a

Talking with the Right-Wing: Pernicious Polarization in Brazil and the Philosophy of Paulo Freire

FANNY VRYDAGH^b

Université libre de Bruxelles, Centre d'Etude de la Vie Politique e Centre interdisciplinaire d'étude des Amériques. Bruxelles, Bélgica

CÉSAR JIMÉNEZ-MARTÍNEZ^c

Cardiff University, School of Journalism, Media and Culture. Cardiff, Reino Unido

RESUMO

A última década testemunha o desenvolvimento da polarização perniciosa no Brasil, em parte devido à emergência de uma agenda conservadora, populista-nacionalista e neoliberal. Este artigo aborda os pontos de vista dos indivíduos que se identificam como parte da direita, baseando-se em 21 entrevistas semiestruturadas com membros do Movimento Brasil Livre. Ao analisá-las por meio da filosofia de Paulo Freire, mostramos como sua narrativa de opressão ecoa na forma, mas não na substância, as ideias de conscientização e libertação de Freire. Sugerimos também que uma abordagem freiriana abre novas formas de discutir e potencialmente romper a polarização perniciosa, incorporando uma distinção significativa entre sectários e radicais.

Palavras-chave: Polarização, Paulo Freire, Brasil, direita, mídia digital

ABSTRACT

The last decade has witnessed the development of pernicious polarization in Brazil, partly due to the emergence of a conservative, populist-nationalist, and neoliberal agenda. This article addresses the viewpoints of individuals who identify themselves as part of the right-wing, drawing on 21 semi-structured interviews with members of the *Movimento Brasil Livre*. By analyzing the interviews through the philosophy of Paulo Freire, we show how their narrative of oppression echoes Freire's ideas of conscientization and liberation in form but not in substance. We also suggest that a Freirean approach opens new ways to discuss and potentially unlock pernicious polarization, incorporating a significant distinction between sectarians and radicals.

Keywords: Polarization, Paulo Freire, Brazil, right-wing, digital media

^a Artigo originalmente publicado em 2020, no número especial "The Legacy of Paulo Freire. Contemporary Reflections on Participatory Communication and Civil Society Development in Brazil and Beyond"; (Editores convidados: Ana Cristina Suzina, Thomas Tufte e César Jiménez-Martínez) da *International Communication Gazette*, 82(5), 456-473. <https://doi.org/10.1177/1748048520943695>

^b Professora da Université libre de Bruxelles. E-mail: fvrydagh@gmail.com

^c Professor da Cardiff University. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2921-0832>. E-mail: imenezmartinez@cardiff.ac.uk



INTRODUÇÃO

MILHARES DE BRASILEIROS tomaram as ruas nas cidades de todo o país em 15 de março de 2015. Protestaram contra a recessão econômica, os escândalos de corrupção expostos pela Operação Lava Jato – uma investigação sobre uma rede de subornos envolvendo todo o espectro político, incluindo os ex-presidentes Fernando Collor de Mello e, notadamente, Luiz Inácio Lula da Silva –, e exigiram o impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Grupos de oposição conservadores ou de direita relativamente novos, como Movimento Brasil Livre e Vem pra Rua, estiveram por trás dessas manifestações, apoiadas principalmente por indivíduos de classe média ou alta (Davis & Straubhaar, 2020). As manifestações continuaram ao longo de 2015 e 2016, com membros desses e de outros grupos promovendo uma agenda conservadora, populista-nacionalista, neoliberal e por vezes até militarista, ao mesmo tempo que retratavam o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) como fonte de corrupção, autoritarismo e ineficiência, e Lula e Dilma como figuras políticas a depor.

O legal, mas altamente questionável, impeachment de Dilma Rousseff, em agosto de 2016, adicionou combustível à situação. As organizações de direita continuaram a crescer durante o governo de seu substituto, o polêmico vice-presidente Michel Temer, e a posterior campanha presidencial terminou com a vitória do populista de direita Jair Bolsonaro, no final de 2018. O surgimento desses grupos contribuiu para uma mudança social e política significativa no país. As dicotomias entre a *esquerda* e a *direita* foram substituídas por uma percepção crescente de “polarização perniciosa” (seguindo McCoy & Somer, 2019), em parte devido à cada vez maior visibilidade de uma direita radicalizada, que não tolerava desvios em sua própria posição e prometia simbolicamente, mas, às vezes, também de forma física, neutralizar o *inimigo*. A campanha presidencial da eleição de 2018 foi particularmente corrosiva. Lula foi forçado a abandonar o pleito após ser preso, acusado de corrupção – mas libertado dezoito meses depois –, e os apoiadores de Bolsonaro manifestaram, nas ruas e nas redes sociais, pontos de vista anti-establishment e antipetistas (Davis & Straubhaar, 2020; Hunter & Power, 2019). De maneira notável, um dos inúmeros alvos dos apoiadores de Bolsonaro foi Paulo Freire e seu legado, acusado de ser responsável por uma suposta *lavagem cerebral comunista* do sistema educacional brasileiro.

A principal preocupação de Paulo Freire era a educação; seu projeto filosófico, em última instância, objetivava provocar uma ampla transformação social, tendo em vista particularmente as persistentes desigualdades sociais no Brasil e na América Latina, durante as décadas de 1950 e 1960. Assim, e sem abandonar completamente a ênfase na educação, alguns se basearam na

filosofia de Freire – para além das especificidades dos métodos pedagógicos – para abordar questões mais gerais sobre a democracia, a penetração social do neoliberalismo, bem como a polarização política (por exemplo, Bolin, 2017; Holst, 2019; O’Cadiz et al., 2018). Embora nosso foco seja a comunicação e não a educação, concordamos que a filosofia de Paulo Freire, particularmente suas ideias sobre diálogo, sectarismo e radicalização, podem abrir novos caminhos para discutir e até mesmo romper os processos de polarização perniciosos que afetam sociedades em conflito, como o Brasil.

A partir de 21 entrevistas com ativistas da organização de direita Movimento Brasil Livre (MBL), este artigo tem como objetivo examinar percepções sobre o recente processo de polarização pernicioso social e política no Brasil, a partir do olhar desses indivíduos. Começamos com um panorama conceitual e contextual, examinando o que entendemos como polarização pernicioso e abordando como esse processo se manifestou no Brasil, na última década. Em seguida, analisamos como ativistas de direita propuseram uma narrativa de opressão para explicar a ascensão da direita no Brasil, com estágios cronológicos de suposta *vitimização*, *conscientização* e *libertação*. Embora essas etapas pareçam ecoar a filosofia de Freire, estamos cientes de que essas semelhanças estão na forma e não na substância. Por fim, sugerimos que a filosofia de Paulo Freire pode inspirar novos modos do pensamento para superar o processo de polarização pernicioso no Brasil, reforçando a possibilidade do diálogo e incorporando uma distinção significativa entre indivíduos ou grupos sectários, fechados em sua visão do mundo, e radicais, que almejam mudança social, mas estão abertos ao diálogo e à escuta, mesmo quando discordam do outro.

A CRESCENTE POLARIZAÇÃO PERNICIOSA NO BRASIL

Um espectro em competição de posições políticas – geralmente articuladas em termos de direita e esquerda – é uma característica normal de uma democracia saudável. Quando as diferenças se agudizam e os eleitores se separam em campos antagônicos e desconfiados, que percebem o *outro* como uma ameaça existencial, emerge a “polarização pernicioso” social e política (Sommer & McCoy, 2019). Assim, a polarização pernicioso não se refere simplesmente à distância entre as ideologias, mas alude às circunstâncias em que “a identidade política se torna uma identidade social, e assume características de tribalismo político, no qual os membros de cada campo sentem lealdade e simpatia pelo seu próprio grupo político, e desconfiança e antipatia em relação ao outro” (Sommer & McCoy, 2019, p. 9). Embora a polarização pernicioso seja relacional, a existência de uma extrema direita junto com uma esquerda igualmente extrema não é um



pré-requisito para que ela ocorra. Tradicionalmente, líderes ou organizações de uma tendência política específica a promovem inicialmente, ao simplificar a variedade normal de pontos de vista na sociedade em uma política maniqueísta de *nós e eles* (Somer & McCoy, 2019).

A pressão para se conformar com as mensagens e crenças de um campo pode conduzir a impasses e enviesamentos, um aprofundamento de crises pré-existentes e da política da pós-verdade, com os fatos distorcidos para favorecer a própria posição e prejudicar as rivais. Além disso, quando a oposição a grupos extremos – mesmo por aqueles do centro político – é impulsionada por termos e atitudes igualmente maniqueístas, o processo de polarização pernicioso pode se aprofundar, reduzindo a possibilidade de negociação e consenso (McCoy & Somer, 2019). A polarização pernicioso pode, portanto, minar a democracia, abrindo as portas para o colapso institucional, o autoritarismo ou o populismo. Este último sustenta-se ao enfatizar e explorar o antagonismo percebido entre uma *elite* dirigente em relação a um *povo* supostamente oprimido (Stavrakakis, 2018).

A estabilidade política e econômica desfrutada pelo Brasil desde o final dos anos 1990 e particularmente durante a primeira década do século XXI levou alguns a defenderem que o país havia consolidado seu sistema partidário, com a maioria dos eleitores gravitando em torno das políticas de centro-esquerda do PT ou de centro-direita do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (Borges & Vidigal, 2018; Braga & Pimentel, 2011). Desde 2013, no entanto, argumenta-se que o Brasil tem apresentado um processo crescente de polarização pernicioso, manifestada, entre outras coisas, pela falta de confiança nos políticos, pela insatisfação da esquerda devido ao enfraquecimento dos laços entre os governos do PT e os movimentos sociais, e pela importância do *lulismo* e do *antipetismo* como marcadores identitários. Tudo isso favoreceu o surgimento de Jair Bolsonaro e a ressonância de suas visões extremas entre parcelas significativas do eleitorado (Davis & Straubhaar, 2020; Hunter & Power, 2019). Conseqüentemente, as diversas manifestações que tomaram o Brasil na última década foram interpretadas como gatilhos e expressões dessa polarização pernicioso (Davis & Straubhaar, 2020; Hunter & Power, 2019).

Analistas e acadêmicos brasileiros têm argumentado que essa polarização pernicioso, em parte estimulada pelas mídias sociais, não só facilitou a eleição de Bolsonaro, mas aprofundou-se ainda mais durante seu governo, com uma clara divisão entre apoiadores do governo, desprezados como *bolsominions*, e seguidores do PT, apelidados de *petralhas* (Gomes et al., 2019; Ortellado & Ribeiro, 2018). Os especialistas, conseqüentemente, alertaram sobre as possíveis implicações das visões extremas de Bolsonaro para a democracia brasileira (Muggah, 2018), reclamando da aparente insensatez dos eleitores (como observado por Welp, 2018),

e propuseram meios para um renascimento do centrismo (de Campos et al., 2019). As pesquisas recentes parecem confirmar essa tendência de polarização, com estudos argumentando que a maioria dos brasileiros está menos disposta a se relacionar com pessoas que possuem perspectivas diferentes (Gomes et al., 2019; Simonard, 2020). As evidências, no entanto, sugerem que a polarização perniciososa no Brasil é, na verdade, sustentada apenas por percepções, em vez de diferenças irreconciliáveis (Ortellado et al., 2016). Os desenvolvimentos sociais e políticos contemporâneos, no entanto, enrijeceram as opiniões e identidades políticas em todo o país, com as perspectivas opostas sendo descartadas em termos simplistas e os projetos políticos tornando-se indissociáveis de pontos de vista religiosos, familiares, sociais e econômicos. A política no Brasil, particularmente após a eleição de Jair Bolsonaro, aparentemente, se tornou um jogo de soma zero, caracterizado – especialmente entre os apoiadores mais ardorosos de Bolsonaro – pelo purismo e paixões que levam a argumentos de *comigo ou contra mim*, deixando espaço muito limitado para o acordo e a negociação.

METODOLOGIA: CONVERSANDO COM A DIREITA

Apesar da crescente atenção que o processo de polarização perniciososa no Brasil tem recebido, as discussões têm negligenciado, em grande parte, os pontos de vista dos indivíduos que se identificam como parte da direita. Há alguns trabalhos examinando o conteúdo de mídia produzido por esses indivíduos, particularmente por meio das redes sociais (por exemplo, Davis & Straubhaar, 2020; Romancini & Castilho, 2019; Zanini & Tatagiba, 2019), e levantamentos realizadas durante episódios de protesto (Ortellado et al., 2016). Poucos estudos (por exemplo, Barbieri, 2015; Rocha, 2019; Silva, 2016) abordaram diretamente as percepções e pontos de vista desses indivíduos.

A escassez de entrevistas com indivíduos e organizações de direita se deve, parcialmente, à dificuldade em consultá-los, como observado em outros contextos (por exemplo, Atkinson & Suzanne, 2012). Em nossa própria experiência, as pessoas que se identificam como de direita expressaram desconfiança em relação aos acadêmicos, rotulando-os como ativistas de esquerda. Por sua vez, alguns acadêmicos também manifestaram posições sectárias, menosprezando o valor da pesquisa sobre a direita, ao considerar que ela não tinha nada valioso a dizer. No entanto, o crescimento e a importância sociopolítica desses indivíduos e organizações no Brasil e em outros lugares fazem que seja impossível ignorá-los.

O foco deste artigo está no MBL. Esse grupo foi oficialmente criado em novembro de 2014, logo após a reeleição de Dilma Rousseff, mas surgiu de uma organização anterior chamada Movimento Renovação Liberal, que nasceu após



os protestos de junho de 2013. Os fundadores mudaram o nome para outro mais alinhado com o espírito de um movimento social e que também parodiou o nome do Movimento Passe Livre, um grupo ativista por trás de algumas das primeiras manifestações de junho de 2013 (Davis & Straubhaar, 2020; Jiménez-Martínez, 2020). Como mencionado antes, o MBL foi uma das principais organizações nos protestos que exigiam o impeachment de Dilma Rousseff.

Foram realizadas 21 entrevistas semiestruturadas com ativistas pertencentes ao MBL, entre novembro de 2015 e julho de 2017, até que a saturação dos dados fosse alcançada. Adotou-se uma estratégia amostral (Weiss, 1994), com pessoas sugerindo ou nos ajudando a entrar em contato com outros participantes. Alguns dos entrevistados estiveram entre os principais líderes e fundadores do MBL, e outros foram ativistas que ingressaram na organização em 2015 e 2016. Todos tinham menos de 30 anos, e três eram do sexo feminino. As entrevistas foram realizadas em português, em São Paulo, embora algumas também tenham sido realizadas durante um protesto em frente ao Congresso Nacional, em Brasília, em 2015. Todas as entrevistas foram anonimizadas.

Tentamos aplicar as ideias de Freire sobre o diálogo, procurando deixar o entrevistado à vontade, sem ansiedade ou julgamentos morais, a fim de entender por que e como os indivíduos se engajaram no movimento. Uma abordagem freiriana significava que, para entender a *visão do mundo* de cada informante, precisávamos nos preocupar com a criação de um *ambiente seguro*, no qual as crenças e os valores pudessem ser cautelosamente ouvidos e considerados. Assim, apesar de nossos próprios sentimentos e crenças sobre suas reivindicações, não adotamos uma posição normativa ou vulnerabilizamos suas ações. Sem essa abordagem, os informantes poderiam simplesmente ter rejeitado a entrevista ou até mesmo tê-la entendido como outra peça da polarização perniciosa.

Não ser brasileira facilitou essas trocas, porque a entrevistadora era vista como uma estranha. Os entrevistados foram questionados sobre sua trajetória como ativistas, bem como suas motivações para a adesão ao movimento. As entrevistas foram posteriormente transcritas e analisadas. Buscamos padrões de comprometimento, semelhanças nas narrativas, bem como sua relação com conteúdos de mídia social. Assim, embora o foco seja principalmente as percepções e crenças dos ativistas de direita, decidimos incorporar conteúdos que esses grupos disseminaram através de redes sociais e plataformas digitais.

UMA REBELIÃO DE OPRIMIDOS? A PERCEPÇÃO SOBRE A ASCENSÃO DA DIREITA NO BRASIL

Esta discussão baseia-se em uma análise preliminar das entrevistas. A característica mais marcante foi que os entrevistados construíram uma narrativa simplificada, retratando-se como vítimas de uma ideologia dominante – a percebida agenda de esquerda do PT –, e que, graças a seus sagazes e persistentes esforços, foram capazes de se libertarem para questionar a visão do *status quo*. Dividimos a narrativa em três estágios cronológicos interrelacionados: *Vitimização*, *Conscientização* e *Libertação*. Na primeira etapa, a vitimização resume o sentimento de opressão *ideológica* formulada nas entrevistas, tendo como pano de fundo uma suposta dominação sociocultural das ideias de esquerda no Brasil. A segunda, a conscientização, descreve o processo de se conscientizar sobre si mesmo como parte de um grupo, compartilhando esse sentimento comum e reforçando essa narrativa de vitimização. A terceira refere-se a uma libertação sectária, na qual o posicionamento de direita se liberta.

Como visto ao longo das entrevistas, ao mesmo tempo que a narrativa proposta por esses indivíduos parece ser uma inversão ideológica da filosofia de Freire (1968/2005) sobre o oprimido – que ele retratou como intrinsecamente associada à esquerda –, ela a ecoa apenas na forma, mas não em substância, a percepção de que grupos marginalizados por ideologias dominantes requerem a garantia da consciência crítica para mudar as estruturas de poder. A visão do mundo desses indivíduos se caracteriza pela percepção de uma impossibilidade ou, pelo menos, extrema dificuldade de diálogo com a esquerda – ao menos de acordo com os entrevistados –, enquadrando uns aos outros como inimigos e não como adversários políticos. Essa percebida impossibilidade de diálogo tem desempenhado, sem dúvida, um papel crucial durante todo o processo de polarização pernicioso que caracterizou o Brasil na última década.

Vitimização: A direita construída como oprimida

A maioria dos ativistas do MBL afirmou que se sentia estigmatizada por ser *de direita*, que eles entendiam como estar ligados a valores conservadores e ao neoliberalismo. A percepção deles era de que, durante os governos do PT, particularmente os liderados por Lula (2002-2010), era extremamente difícil expressar críticas aos que estavam no poder. Isso se deve, em parte, ao clima moderadamente otimista que dominou o Brasil, acompanhando o período de estabilidade política e econômica do país, sua bem-sucedida redução da pobreza e seu perfil mais significativo no cenário internacional, durante a primeira década deste século (Montero, 2014). Nesse contexto, os fundadores do



MBL nos disseram que as ideias *libertárias* estavam em conflito com o que era, para eles, o *status quo*, ou seja, a aparentemente inquestionável governabilidade e popularidade de Lula e do PT:

As pessoas envolvidas com a difusão de ideias libertárias não fazem ideia de como era a opinião pública anos atrás. Percebi que era libertário entre 2004 e 2005, e me lembro muito bem do sentimento naquela época. Os índices de aprovação de Lula eram algo como noventa por cento, mesmo após o mensalão, que foi um grande escândalo de corrupção que aconteceu durante seu primeiro mandato, e Lula ainda conseguiu ser reeleito. (“Rodrigo”, fundador do MBL, entrevistado em 2016)

Li sobre o Bolsa Família e perguntei a um amigo meu que estava falando sobre isso o tempo todo, “por que o Bolsa Família é tão bom?”. E ele me disse: “Que fascista você é!”. Eu não sabia nada sobre isso, estou indagando de modo inocente e honestamente, e sou insultado. . . . E então, ele começou a me rotular, assim: “Se você está questionando o Bolsa Família, é porque você é da elite branca”, entende o que quero dizer? (“Júlio”, membro do MBL desde 2014, entrevistado em 2017)

Os membros do MBL narram, portanto, o passado como um tempo opressivo, quando as opiniões questionando o que para eles era a ideologia dominante – aquela promovida pelo governo do PT – eram silenciadas e rejeitadas. Esse sentimento de vitimização é, no entanto, contrariado pelas evidências que mostram que as políticas do PT estavam longe de ser apoiadas pelo *status quo*. As organizações de mídia brasileiras desenvolveram, por exemplo, uma tensa relação com as autoridades de centro-esquerda, enfatizando acusações de corrupção, populismo e autoritarismo (de Albuquerque, 2019). Os membros do MBL enfatizaram, porém, seu senso de estigmatização. Como outro fundador lembrou:

Ser de direita em 2004, em um ambiente universitário, era um tabu maior do que é hoje, especialmente considerando que éramos estudantes de uma Faculdade de Direito, ativamente engajados na luta contra a ditadura militar. Então, tentamos agir como se fôssemos independentes, anarquistas, e deu certo, porque ganhamos as eleições para o grêmio estudantil. (“Augusto”, fundador do MBL, entrevistado em 2016)

Embora a citação ressoe a narrativa anterior da marginalização, ela também mostra as ações necessárias para superá-la. Vale ressaltar que os membros do MBL se disfarçaram como independentes ou anarquistas para obter gradualmente posições de poder, como o diretório acadêmico daquela universidade em particular. Isso foi em parte porque as posições de direita estavam associadas à

ditadura militar. De maneira notável, quando o MBL foi fundado, uma década depois, alguns membros admitiram o esforço para promover as ideias de direita, porque elas eram percebidas como maçantes e pouco atraentes:

Sentamos juntos [com outros dois líderes, em 2014] para conversar e entendemos que tínhamos a mesma visão do mundo. Então, tivemos essa ideia maluca de começar um empreendimento, uma startup, para promover nossas ideias e visão de mundo com uma embalagem mais atraente. Antigamente, tudo ligado a essa visão era chato, ou tecnicamente difícil de entender, conectado com a economia. As ideias simplesmente não eram atraentes. (“Vinicius”, entrevistado em 2016)

De acordo com “Vinicius”, as ideias de direita – essencialmente aquelas associadas ao neoliberalismo – eram geralmente consideradas maçantes, técnicas e muito racionais em comparação com o apelo emocional das de esquerda. Embora a narrativa da opressão seja evidente nesta citação, destaca-se que a solução proposta é explicitamente colocada em termos de mercado: o MBL se tornaria um “empreendimento, uma startup”, proporcionando uma “embalagem atraente” para suas visões políticas. A possibilidade de liberdade e libertação proposta pelo MBL emerge, portanto, da antítese da filosofia de Freire, ou seja, a transação comercial de ideias. Para o MBL, a política era percebida como um mercado, no qual pontos de vista particulares podiam ser comprados e vendidos. Isso contrasta com a política de esperança de Freire, baseada não apenas na produção de mudanças sociais pela ação coletiva, mas que ressalta, mais fundamentalmente, que essas mudanças devem visar produzir uma sociedade mais justa, livre de uma lógica dominante de mercado. Mais tarde, Freire (1998) expressou preocupação com a disseminação do neoliberalismo em diferentes dimensões da vida, clamando para que as pessoas “recusem a ditadura do mercado, fundada como é, na ética perversa do lucro” (p. 115; veja também Roberts, 2003; Singh, 2008).

Conscientização: Articulando a direita por meio da mídia digital

Além de se perceberem como vítimas, os membros do MBL também destacaram ao longo das entrevistas a importância dos recursos (*affordances*) das tecnologias de comunicação digitais para a coordenação e articulação da direita brasileira. Trata-se de uma observação significativa, particularmente na perspectiva de que, até muito recentemente, a academia costumava descrever a internet como uma tecnologia com potencial para ajudar os marginalizados (Singh, 2008), e as redes sociais como ferramentas por meio das quais forças principalmente progressistas coordenavam ações e disseminavam informações



(por exemplo, d'Andrea & Ziller, 2015). Ao mesmo tempo que a atenção acadêmica enfatizava como os ativistas de esquerda empregavam as mídias digitais, os entrevistados revelaram que os grupos de direita as estavam usando, no início, não apenas para reagir contra o que consideravam ser o discurso social dominante, mas também para desenvolver o que na superfície parece ser a *conscientização* (Freire, 1968/2005), assegurando-lhes uma consciência como supostas vítimas de um *status quo* esquerdista. Como dois deles nos disseram:

Lembro-me de uma comunidade do Orkut. Eu não fazia parte dela. Não estava participando dos debates, apenas lendo os comentários. No entanto, me lembro bem de seu nome; me atraiu muito, era *Eu sou de direita, e daí?* Antigamente, ser de direita ainda era malvisto, motivo de culpa, algo estranho. Era como se ser de esquerda fosse a única boa posição. Eu segui as conversas porque eu estava realmente interessado na questão de “como é que ser de direita é errado?”. Eu queria entender, mas não participei. (“Daniel”, ativista do MBL, entrevistado em 2017)

Eu era um membro ativo desde a época do Orkut. Lembro-me do escândalo do mensalão [em 2005]. Obviamente, não fiquei surpreso. Mas na época, usei as comunidades de Orkut para insultar o PT e criticar Lula, dizendo que ele ia ser preso etc. . . . Mais tarde, também estava em dois grupos no Facebook. Um era um grupo de esquerda e o outro era um grupo de direita que tínhamos criado. Nesses grupos, discutimos política, publicamos coisas, e ambos eram públicos, não privados. (“Bruno”, ativista do MBL, entrevistado em 2018)

Como “Daniel” e “Bruno”, a maioria dos entrevistados afirmou que começou a ser politicamente ativa on-line por volta de 2005 ou 2006, após o já citado escândalo de corrupção do mensalão, por meio de blogs, bem como o Orkut, uma plataforma de mídia social altamente popular no Brasil na época. Várias comunidades digitais com nomes como a citada *Eu sou de Direita, e Daí?* foram criadas, junto com outras como *Liberalismo Verdadeiro* ou *Fora Lula!*. De modo notável, e apesar do encantamento acadêmico com a internet como uma força aparentemente progressista, algumas dessas comunidades tinham mais seguidores do que suas análogas de esquerda. Enquanto em 2006 a página apoiadora do PT *Lula Presidente 2006* tinha trinta mil seguidores, *Fora Lula 2006* tinha cerca de 110 mil membros (Motta, 2006; Terra, 2006). É digno de nota que alguns, como “Bruno”, também eram membros ativos de grupos on-line de esquerda. Portanto, não se pode dizer que eles faziam parte de uma *bolha*, exposta exclusivamente a pontos de vista semelhantes (Pariser, 2011). No entanto, seu engajamento com outros pontos de vista também

não pode ser entendido como dialógico, pelo menos no sentido freiriano. Ao estar “insultando o PT e criticando Lula”, elementos básicos do diálogo, como ouvir o outro e o respeito mútuo, estavam ausentes. Em consequência, vários membros do MBL se engajaram em um monólogo digital sectário, não isolado de outras opiniões, mas ainda assim se fechando em uma visão particular de mundo.

Quando a popularidade do Orkut no Brasil acabou, essas comunidades migraram para o Facebook, onde outros grupos foram criados para compartilhar conteúdos supostamente *subversivos*, como a literatura clássica sobre o libertário e o neoliberalismo. De acordo com estudos anteriores (Davis & Straubhaar, 2020; Rocha, 2019), a internet abrigou esses grupos, permitindo-lhes desenvolver uma identidade e consciência comuns, baseadas em valores conservadores e neoliberais, como as citações abaixo ilustram:

Eu me interessei mais por política e olhei na internet sobre capitalismo e comunismo. . . . Fiquei saturado e continuei procurando mais e mais. No Brasil, temos esses grupos de discussão nas redes sociais, nós os chamamos de patotas, e isso é o que chamamos de um grupo fechado de intelectuais. Como a direita era vista no Brasil como coisa de militar, esses grupos estavam realmente fechados para nós. Mas, com as redes sociais, o acesso se tornou mais fácil e foi possível discutir com eles. (“Rafael”, ativista do MBL, entrevistado em 2016)

Eu estava em uma faculdade onde as pessoas estavam mais inclinadas a ser esquerdistas. Então, você se junta a um movimento que eles odiavam [o MBL], foi muito complicado. A atmosfera era muito hostil, perdi muitos amigos. Mas há uma contrapartida: ganhei muitos novos amigos, de todo o Brasil, pessoas legais que fazem você se sentir acolhido e são como você, pessoas que se identificam com você. Eu não sabia que havia tantas pessoas acreditando em nossas ideias. Então, valeu a pena. (“Isabella”, ativista do MBL, entrevistada em 2016)

As palavras de “Rafael” e “Isabella” mostram de que modo, como mencionado anteriormente, as tecnologias digitais facilitaram o que parece ser um processo de *conscientização*, com os membros da direita procurando superar suas limitações (Freire, 1974, 1968/2005). Sentindo uma falta de representação, mas também uma falta de respeito dentro dos círculos políticos, jornalísticos e acadêmicos, as redes e plataformas digitais tornaram-se um espaço não só de consciência compartilhada de uma percebida condição subordinada, porém, mais significativamente, de um espaço – como discutido na próxima seção – onde poderiam colocar seus pensamentos em prática, a fim de se *libertarem* e ascenderem a posições de poder.



Libertação: Lutando contra a esquerda

As manifestações mencionadas reclamando o impeachment de Dilma Rousseff foram um ponto de virada para a direita no Brasil. Ativistas do MBL afirmaram, ao longo das entrevistas, que os protestos mostraram que não eram mais párias políticos e, portanto, deveriam deixar de sentir vergonha de se opor ao PT. A direita, e o MBL, em particular, se fortaleceu durante 2015 e 2016, com suas ideias se tornando mais visíveis socialmente. Como lembrou um ativista do MBL:

Pouco a pouco, conseguimos chegar ao público e mostrar a eles que o liberalismo não é sobre o período da ditadura. Acredito que esse é o nosso objetivo agora. Queremos tocar os jovens, supostamente já politizados, e mostrar a eles que a posição da direita também pode ser boa. (“Rafael”, ativista do MBL, entrevistado em 2016)

No entanto, mostrar a outras pessoas que a direita poderia ser “algo bom também” significou, na prática, que suas posições políticas e identidades antagônicas e mutuamente exclusivas avançassem além de grupos marginais e se tornassem parte do discurso político mais amplo do Brasil (Davis & Straubhaar, 2020; Rocha, 2019). Significativamente, entrevistados como “Rafael” ressaltaram que seu apoio à direita foi puramente baseado em sua oposição à corrupção política e à defesa de valores nacionais, mas o conteúdo que o MBL produziu e circulou na e por meio da mídia conta uma história diferente. Fotos, memes, vídeos e textos pretendiam, na verdade, zombar ou mesmo ofender a esquerda, retratando-a como inimiga a ser derrotada, e Dilma Rousseff como uma figura simbólica a depor. Como um líder do MBL afirmou em 2017, durante o terceiro congresso nacional dessa organização em São Paulo:

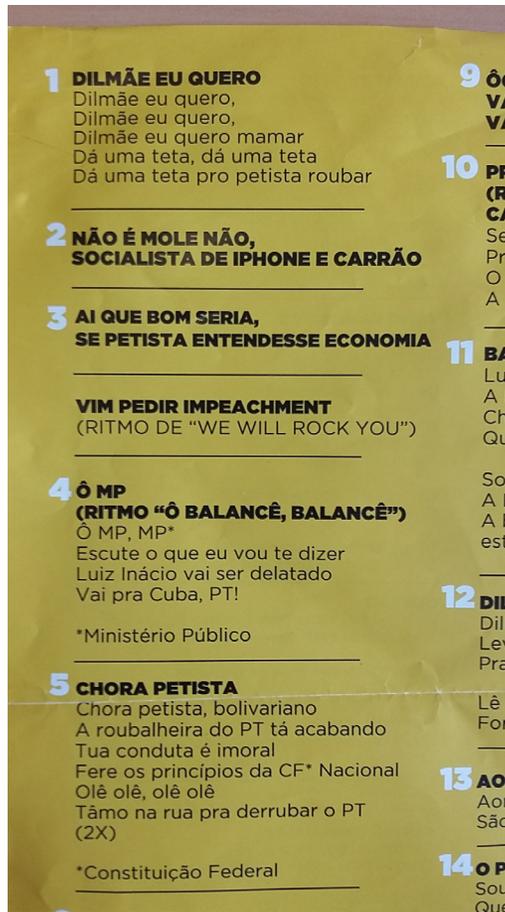
Sempre digo que criamos *memes de destruição em massa*. A esquerda diz, “não, a guerra cultural não existe”. Sim! Ela existe! Estamos entrando em um mundo descentralizado e a direita está construindo uma contracultura na internet.

Como mostra a citação, os conteúdos que circulam on-line indiscutivelmente expressaram e fortaleceram o processo de polarização política no Brasil, a ponto de memes serem comparados a armas que faziam parte de uma *guerra cultural* entre direita e esquerda, com a primeira tentando neutralizar a segunda. Um panfleto distribuído pelo MBL durante a ocupação do Congresso Nacional em Brasília é ilustrativo (Figura 1). Ele mostra as letras de várias canções que retratam a esquerda, e o PT, em particular, como economicamente ignorante, como hipócritas por ter iPhones e carros, e Lula e Dilma Rousseff como figuras corruptas autoritárias. Essas acusações não eram novas. Elas vinham

sendo expressas pela mídia nacional brasileira desde o primeiro governo Lula (de Albuquerque, 2019), mas são levadas a novo nível, com os esquerdistas retratados não como adversários, mas como inimigos com os quais é impossível e improdutivo se relacionar.

Figura 1

Panfleto do MBL



Nota. Panfleto distribuído durante a ocupação do Congresso Nacional, em Brasília, em novembro de 2015 Foto: Fanny Vrydagh.

Outras imagens produzidas e disseminadas pelo MBL seguem um padrão similar. Uma delas associou os governos do PT ao regime de Maduro na Venezuela (Figura 2), salientando que a ineficiência desse último seria replicada se o Partido dos Trabalhadores permanecesse no poder no Brasil. Outra contrastou duas bandas populares no país, com a que apoiava o impeachment rotulada como *mitos*, e a outra, apoiando Dilma, como *lixos* (Figura 3).

Figura 2 e 3
 Conteúdos do MBL



Nota. Reproduzidos da página do MBL no Facebook, abril de 2016.

As imagens são, portanto, uma expressão clara de polarização perniciosa, com a outra posição – neste caso, a esquerda – deslegitimada em termos simplistas e ofensivos, retratada não como um adversário válido, mas um inimigo indigno de ser escutado. Enquanto isso, o discurso entre os membros do MBL retratava a si mesmo simplesmente como protetores do *bom senso*, representantes e até mesmo *libertadores* da maioria dos brasileiros, que – segundo os entrevistados – foram oprimidos pelo poder de um suposto *status quo* esquerdista:

As ideias que estávamos defendendo nessa época eram ideias compartilhadas por toda a população. Mas, no começo, ninguém acreditava que era possível, e nós conseguimos. Os tiramos do poder e cortamos as relações com os países bolivarianos.

Tudo isso eram coisas que as pessoas queriam, mas, ao mesmo tempo, acreditavam que nunca aconteceria. (“Gustavo”, ativista do MBL, entrevistado em 2016)

Apesar da narrativa de opressão presente nas entrevistas, deve-se notar que as experiências dos entrevistados diferem significativamente da filosofia de Paulo Freire. Em primeiro lugar, várias comunidades on-line de direita receberam apoio organizacional de *think tanks* para tomar as ruas e garantir assentos no Congresso (Rocha, 2019). Assim, não vivenciaram escassez material e fizeram parte, seguindo os pensamentos de Freire (1997) na *Pedagogia do Coração*, da “rede do poder” que domina a produção e circulação de informações (p. 57). Em segundo lugar, as circunstâncias jogaram a favor deles. Os protestos de junho de 2013 foram originalmente interpretados como um triunfo da democracia, mas na verdade se tornaram uma oportunidade política para grupos de direita permearem os discursos sociopolíticos do Brasil (Rocha, 2019). Em terceiro lugar, a natureza fechada das comunidades on-line – reforçada ao longo do tempo por mudanças no algoritmo do Facebook, que enfatizam conteúdos de *amigos* sobre os de editores e agências de notícias (Cornia et al., 2018) – criou uma miragem de diálogo, com diferentes indivíduos reforçando seus pontos de vista e fortalecendo o processo de polarização pernicioso no Brasil. Os ativistas de direita compartilharam, por meio das mídias digitais, sua crença em serem membros de um grupo oprimido, cristalizando sua percepção de que aqueles de fora do *nós* – a esquerda – eram o inimigo, contra o qual não tinham outra alternativa a não ser se levantar e reafirmar suas próprias identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa de vitimização, conscientização e libertação proposta pelos membros do MBL não é incomum entre ativistas de direita. Em outros contextos, partidários da direita expressaram a sensação de serem oprimidos por um *status quo* dominante de esquerda (por exemplo, Nagle, 2017). Esses grupos, portanto, retratam-se como *contrapúblicos subalternos*, imbuídos da consciência de estarem subordinados, independentemente de estarem ou não em uma condição subalterna (Warner, 2002). Ecoando a discussão anterior sobre a polarização pernicioso, os membros desses grupos compartilham identidades, interesses e discursos sobre um conflito tão grande com o horizonte cultural dominante percebido – como a suposta dominação do PT em toda a sociedade brasileira –, que significa que eles enfrentariam reações hostis caso se expressassem diante de audiências com modos de vida assumidos como corretos, normais e universais.



É tentador ver a percepção de subordinação entre esses contrapúblicos como uma inversão da relação entre oprimido e opressor discutida por Freire (1968/2005), mas isso seria uma comparação espúria. Os ativistas de direita eram, em sua maioria, de um segmento elitista da sociedade brasileira, que historicamente faz parte dos opressores e não dos oprimidos, impondo suas visões políticas, econômicas e religiosas sobre a maioria da população. Eles podem não ter estado no governo entre 2003 e 2016, mas ainda possuíam muitos recursos materiais e simbólicos, como dinheiro, acesso a mídias digitais e apoio de *think tanks*. Além disso, seus discursos ecoavam os apresentados pelos conglomerados de notícias brasileiros desde o primeiro governo Lula, enfatizando acusações de corrupção, autoritarismo e populismo contra as administrações do PT (de Albuquerque, 2019).

Conicionados pela experiência de ser tradicionalmente o opressor, esses indivíduos interpretaram as mudanças sociopolíticas e culturais que, dentro das limitações, acabaram transformando seu estilo de vida anterior, como vitimização e marginalização. Como Freire (1968/2005) observa, “os antigos opressores . . . se sentem genuinamente oprimidos. Conicionados pela experiência de oprimir os outros, qualquer situação que não seja a anterior parece-lhes como opressão” (p. 57). Além disso, o diálogo e a empatia pelo outro – ou seja, a esquerda – foram vistos como extremamente difíceis ou até mesmo impossíveis. Essa é uma diferença significativa entre a filosofia do MBL e a de Freire. Embora a vitimização e a conscientização descritas por ativistas de direita pareçam se assemelhar à abordagem de Freire, sua libertação realmente elimina essa associação. Para Freire (1968/2005), a libertação nunca diz respeito a eliminar o opressor ou trocar de posição para se tornar um opressor em seu lugar. A libertação pretende libertar tanto o opressor quanto o oprimido. A libertação proposta pelo MBL conduz, ao contrário, à neutralização do percebido opressor – Lula, Dilma, o PT –, sem buscar eliminar a própria opressão.

Embora a opressão descrita pelos entrevistados seja uma construção, ela ainda tem implicações sociais e políticas. O aprofundamento da polarização pernicioso no Brasil e a subsequente eleição de Jair Bolsonaro em 2018 são um exemplo claro do apelo – pelo menos em parte – dessa narrativa de opressão e libertação ao eleitorado. No entanto, a questão de como lidar não só com essa narrativa de opressão, mas mais fundamentalmente com processos de polarização pernicioso que favorecem governos como o de Bolsonaro – que, uma vez no poder, muitas vezes tentam reforçar essa narrativa – tem intrigado estudiosos de todo o mundo. As discussões recentes têm observado como é difícil encontrar antídotos para prevenir ou reverter a polarização pernicioso. Os protestos parecem fazer pouca diferença, e as tentativas legais para estabelecer limites e regular o discurso social só têm mostrado resultados se forem aplicadas antes

do surgimento de processos de polarização política (McCoy & Somer, 2019). Argumentamos, no entanto, que a filosofia de Paulo Freire – que escreveu suas obras seminais em um contexto de polarização mais agudo – proporciona potenciais caminhos de reflexão.

As ideias de Freire sobre o diálogo, conforme discutidas em obras como *Pedagogia do Oprimido* (1968/2005) e *Educação como Prática da Liberdade* (1974), oferecem uma chave para romper esse processo. Em primeiro lugar, pelo seu exame dos papéis do oprimido e do opressor, Freire (1968/2005) propõe unir atores fundamental e dialeticamente separados por meio de um diálogo estimulado pelo amor, humildade, fé nas pessoas, esperança e pensamento crítico, e em que as partes são iguais. Da mesma forma, como observado por alguns estudiosos (McCoy & Somer, 2019), a polarização perniciosa é relacional, e depende não apenas da retórica e ações de determinados grupos – como as organizações de direita –, mas também de como seus opositores reagem. Sem surpresa, chamá-los de racistas, fascistas ou tolos que foram vítimas de notícias falsas aprofunda a polarização perniciosa. Em consequência, quanto mais são atacados pela esquerda ou pelo centro, mais encontram conforto em sua posição de serem estigmatizados (McCoy & Somer, 2019; Stavrakakis, 2018).

No entanto, esse tipo de abordagem levanta a questão de como aqueles da esquerda, centro e direita moderada podem responder ao estilo agressivo da extrema direita – assim como à extrema esquerda. A distinção de Freire entre sectarismo e radicalismo, e esse é o segundo ponto que queremos destacar, é crucial. Segundo Freire (1974, 1968/2005; ver também Holst, 2019), um radical está fortemente comprometido com suas crenças, mas ainda assim está aberto ao diálogo e disposto à humildade e ao pensamento crítico. Se esses princípios não forem seguidos, um radical se torna um sectário, fechado ao diálogo e preso em seu próprio fanatismo. Isso foi verdade para as comunidades on-line previamente discutidas, onde o confinamento do diálogo contribuiu para a formação de *seitas* digitais, que retratavam a esquerda como um campo oposto e irreconciliável. Assim, a resposta ao sectarismo de direita não deve ser o sectarismo de esquerda (Holst, 2019). O desbloqueio da polarização perniciosa deve, em vez disso, ser alcançado por radicais que têm humildade, reflexão autocrítica e uma mente aberta, particularmente tendo em vista que os grupos de direita parecem estar ganhando o debate por meio de argumentos falaciosos. Um radical pode ouvir os partidários de direita, mas isso não significa que aceite tudo o que dizem. Os acadêmicos também devem adotar uma posição radical e não sectária, e examinar esses grupos não para validar seus pontos de vista, mas para contribuir para instâncias de diálogo que desbloqueiam em vez de reforçar campos polarizados pré-existentes. Uma certa cegueira sectária dentro



da academia, por exemplo, impediu um exame mais aprofundado desses grupos em sua gênese, em parte devido a visões românticas sobre o poder da mídia digital, bem como devido a uma atitude depreciativa em relação aos ativistas de direita. Há, conseqüentemente, o risco de que os acadêmicos possam reforçar a demonização e a marginalização desses grupos, fortalecendo narrativas de opressão e impedindo qualquer possibilidade de diálogo.

Neste artigo, mostramos que indivíduos envolvidos em movimentos sociais de direita realmente têm *algo a dizer*. Ao olhar para seus pontos de vista por meio da gramática de opressão de Freire, poderíamos desvendar a dinâmica entre esse sentimento de opressão e sua posição sectária. Sugerimos que nossa experiência possa lançar alguma luz sobre como contribuir para derrubar o muro que separa essas diferentes posições políticas. Alguns passos já estão sendo tomados nesse sentido, dando algumas – ainda que moderadas – esperanças de otimismo. Alguns estudiosos têm questionado o argumento de que o Brasil está irremediavelmente polarizado, lançando luz sobre os múltiplos e muitas vezes inter-relacionados pontos de vista sociais e políticos que os brasileiros realmente têm (Ortellado et al., 2016). Os atores políticos também se engajaram nessa tarefa, como ilustrado pela produção de vídeos que discutem diferenças de valores e crenças entre diferentes grupos (Quebrando o Tabu, 2020). Além disso, até o MBL publicou um mea-culpa reconhecendo suas responsabilidades no desenvolvimento da polarização perniciosa on-line (Linhares & Zanini, 2019). Este texto, com todas as suas limitações, espera ser outro passo. ■

REFERÊNCIAS

- Atkinson, J., & Suzanne, V. L. (2012). Right wing activism: The next challenge for alternative media scholarship. In W. Stulz & T. Hug (Eds.), *Activist media and biopolitics: Critical media interventions in the age of biopower* (pp. 117-133). Innsbruck University Press. <http://books.openedition.org/iup/1179>
- Barbieri, A. O. (2015). *Do Fifa go home ao “fora Dilma”: Uma etnografia dos protestos de rua em Porto Alegre* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório institucional da UFRGS. <https://bit.ly/3y3gKul>
- Bolin, T. D. (2017). Struggling for democracy: Paulo Freire and transforming society through education. *Policy Futures in Education*, 15(6), 744-766. <https://doi.org/10.1177/1478210317721311>
- Borges, A., & Vidigal, R. (2018). Do lulismo ao antipetismo? Polarização, partidarismo e voto nas eleições presidenciais brasileiras. *Opinião Pública*, 24(1), 53-89. <https://doi.org/10.1590/1807-0191201824153>

- Braga, M. S. S., & Pimentel, J. (2011). Os partidos políticos brasileiros realmente não importam? *Opinião Pública*, 17(2), 271-303. <https://doi.org/10.1590/s0104-62762011000200001>
- Cornia, A., Sehl, A., Levy, D., & Nielsen, R. K. (2018). *Private sector news, social media distribution, and algorithm change*. Reuters Institute; University of Oxford. <https://bit.ly/2W9mOnU>
- d'Andrea, C., & Ziller, J. (2015). Violent scenes in Brazil's 2013 protests: The diversity of ordinary people's narratives. *Television & New Media*, 17(4), 324-334. <https://doi.org/10.1177/1527476415597769>
- Davis, S., & Straubhaar, J. (2020). Producing antipetismo: Media activism and the rise of the radical, nationalist right in contemporary Brazil. *International Communication Gazette*, 82(1), 82-100. <https://doi.org/10.1177/1748048519880731>
- de Albuquerque, A. (2019). Protecting democracy or conspiring against it? Media and politics in Latin America: A glimpse from Brazil. *Journalism*, 20(7), 906-923. <https://doi.org/10.1177/1464884917738376>
- de Campos, J., Zylberkan, M., & Paduan, R. (2019, 15 de novembro). Os desafios do centro em meio à polarização entre Bolsonaro e Lula. *Veja*. <https://bit.ly/3mkHtAs>
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness* [Educação como prática da liberdade]. Continuum. <https://doi.org/10.1177/074171367402400405>
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart* [Pedagogia do coração]. Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition* [Pedagogia do oprimido]. Continuum. (Trabalho original publicado em 1968)
- Gomes, B., Bridi, C., & Lara, M. (2019, 14 de abril). Polarização política no Brasil supera média de 27 países. *UOL Notícias*. <https://bit.ly/2WdJoeP>
- Holst, J. (2019). Freirean dialectics and dialogue. In C. A. Torres (Ed.), *The Wiley handbook of Paulo Freire* (pp. 551-564). Wiley Blackwell.
- Hunter, W., & Power, T. J. (2019). Bolsonaro and Brazil's illiberal backlash. *Journal of Democracy*, 30(1), 68-82. <https://doi.org/10.1353/jod.2019.0005>
- Jiménez-Martínez, C. (2020). *Media and the image of the nation during Brazil's 2013 protests*. Palgrave Macmillan.
- Linhares, C., & Zanini, F. (2019, 28 de julho). MBL admite culpa por polarização no país e exagero em sua agressividade retórica. *Folha de S.Paulo*. <https://bit.ly/3sGUa9S>
- McCoy, J., & Somer, M. (2019). Toward a theory of pernicious polarization and how it harms democracies: Comparative evidence and possible remedies.



- Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 681(1), 234-271. <https://doi.org/10.1177/0002716218818782>
- Montero, A. P. (2014). *Brazil: Reversal of fortune*. Polity.
- Motta, D. (2006, 21 de maio). “Fora Lula” tem quase 110 mil membros. *O Tempo*. <https://bit.ly/3sAP6nu>
- Muggah, R. (2018, 8 de outubro). Can Brazil’s democracy be saved? *The New York Times*. <https://nyti.ms/3gj9zb8>
- Nagle, A. (2017). *Kill all normies: The online culture wars from Tumblr and 4chan to the alt-right and Trump*. Zero Books.
- O’Cadiz, M. del P., Wong, P. L., & Torres, C. A. (2018). *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*. Routledge.
- Ortellado, P., & Ribeiro, M. (2018, 3 de agosto). Mapping Brazil’s political polarization online. *The Conversation*. <https://bit.ly/3y4MMWA>
- Ortellado, P., Solano, E., & Moretto, M. (2016). Uma sociedade polarizada? In I. Jinkings, K. Doria, & M. Cleto (Eds.), *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil* (pp. 159-164). Boitempo.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the internet is hiding from you*. Viking.
- Quebrando o tabu (2020). *Fura a bolha* [Lista de vídeos]. YouTube. <https://bit.ly/3gistz2>
- Roberts, P. (2003). Pedagogy, neoliberalism and postmodernity: Reflections on freire’s later work. *Educational Philosophy and Theory*, 35(4), 451-465. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00041>
- Rocha, C. (2019). “Imposto é roubo!” A formação de um contrapúblico ultraliberal e os protestos pró-impeachment de Dilma Rousseff. *Dados*, 62(3), 1-42. <https://doi.org/10.1590/001152582019189>
- Romancini, R., & Castilho, F. (2019). Strange fruit: The rise of Brazil’s “new right-wing” and the non-partisan school movement. *Journal of Alternative and Community Media*, 4(1), 7-21. https://doi.org/10.1386/joacm_00040_1
- Silva, D. G. F. (2016). *Identidade em ambiente virtual: Uma análise da rede Estudantes pela Liberdade* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22245>
- Simonard, P. (2020, 5 de janeiro). Pesquisa Datafolha expõe a polarização política no Brasil. *Brasil 247*. <https://bit.ly/2UA558F>
- Singh, J. P. (2008). Paulo Freire: Possibilities for dialogic communication in a market-driven information age. *Information Communication and Society*, 11(5), 699-726. <https://doi.org/10.1080/13691180802124518>

- Somer, M., & McCoy, J. (2019). Transformations through polarizations and global threats to democracy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 681(1), 8-22. <https://doi.org/10.1177/0002716218818058>
- Stavrakakis, Y. (2018). Paradoxes of polarization: Democracy's inherent division and the (anti-)populist challenge. *American Behavioral Scientist*, 62(1), 43-58. <https://doi.org/10.1177/0002764218756924>
- Terra, R. (2006, 15 de setembro). PF investiga ofensas contra Lula e Alckmin no Orkut. *Terra*. <https://bit.ly/3y4uQLR>
- Warner, M. (2002). Publics and counterpublics. *Public Culture*, 14(1), 49-90. <https://doi.org/10.1215/08992363-14-1-49>
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. Free Press.
- Welp, Y. (2018, 28 de outubro). Brasil y los votantes tontos. *El País*. <https://bit.ly/2Wbpd2>
- Zanini, D., & Tatagiba, L. (2019). Between streets and the Facebook: Engaged action in the pro-impeachment campaign in Brazil (2014-2016). In J. P. Ferrero, A. Natalucci, & L. Tatagiba (Eds.), *Socio-political dynamics within the crisis of the left Argentina and Brazil* (pp. 95-115). Rowman and Littlefield.

Artigo recebido em 23 de junho e aprovado em 28 de junho de 2021.



DEPOIAMENTOS



Convivências e Aprendizados

Coexistence and Learning

ADILSON CITELLI^a

Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação.
São Paulo, SP – Brasil

ANA CRISTINA SUZINA^b

Loughborough University London, Institute for Media and Creative Industries. Londres,
Reino Unido

THOMAS TUFTE^c

Loughborough University London, Institute for Media and Creative Industries. Londres,
Reino Unido

University of the Free State, Department of Communication Science. Bloemfontein –
Free State, África do Sul

^aProfessor titular no Departamento de Comunicações e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo. É coordenador do Grupo de Pesquisa MECOM e bolsista 1B do CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0838-9917>. E-mail: citelli@uol.com.br

^bProfessora e pesquisadora do *Institute for Media and Creative Industries* da Loughborough University London. Editora do livro *The Evolution of Popular Communication in Latin America* (Palgrave, 2021). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3559-6513>. E-mail: a.suzina@lboro.ac.uk

^cDiretor do *Institute for Media and Creative Industries* da Loughborough University London e professor extraordinário da University of The Free State, África do Sul. É membro da Academia Europaea. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3253-8481>. E-mail: t.tufte@lboro.ac.uk

Aprenda com quem pode te ensinar. As experiências daqueles que nos precederam nos nossos “poetas mortos” nos ajudam a caminhar pela vida.

–Walt Whitman. *Do Not Let*.

NESTA SEÇÃO DE **MATRIZES** reservamos espaço para que afetividades, conceitos, reflexões, pudessem livremente manifestar-se acerca de experiências pessoais vividas com Paulo Freire ou mesmo de influências e interlocuções possibilitadas pela obra do patrono da educação brasileira. Publicamos um conjunto de textos, advindos de autores e autoras espalhados por regiões de amplo espectro reunindo Alemanha, Brasil, Dinamarca, Holanda e Filipinas. Tal diversidade de falas, lugares e culturas testemunha a importância do pensamento, assim como dos envolvimento no trabalho e nas relações pessoais mantidos com Paulo Freire.

Os pronunciamentos múltiplos contam histórias derivadas de situações que evidenciam seja a dimensão humana do mestre ocupado em discutir ideias e dividir afetos, seja o esclarecimento e a realização de projetos cujos resultados alcançaram instituições educativas, departamentos de universidades, linhas de pesquisa, para nos atermos a alguns exemplos. Enfim, os relatos iluminam, por diferentes perspectivas e modalizações, o testemunho de convivências e aprendizados para os quais os procedimentos dialógicos

DOI:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v15i3p245-284>

V.15 - Nº 3 set./dez. 2021 São Paulo - Brasil CITELLI | SUZINA | TUFTE p. 245-284

MATRIZES

e intercomunicativos, tão defendidos por Paulo Freire, ocupam lugar fundamental. Na presente circunstância histórica atravessada pelas forças do atraso, da intolerância e do autoritarismo, consoante o propósito primário de naturalizar as desigualdades sociais e o intento de promover o monólogo neoliberal como uma espécie de novo sentido do mundo, é preciso ouvir as alocações da diversidade, pois elas nos ajudam a deslindar o amplo projeto freiriano voltado à emancipação dos seres humanos.

O QUE APRENDI COM PAULO FREIRE^D

^dEste texto é parte de um artigo cuja primeira versão foi publicada em Saul (2017).

^eDoutora em Educação e professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Coordena a Cátedra Paulo Freire da PUCSP no Programa de Pós-Graduação em Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0114-444X>. E-mail: anasaul@uol.com.br

ANA MARIA SAUL^e

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação.
São Paulo – SP, Brasil

Poucas são as linhas de um texto para dizer do muito que aprendi com Paulo Freire. Costumo sintetizar a minha vivência de trabalho com Paulo Freire, enquanto professor e gestor de uma rede pública de educação como um grande aprendizado de política, de teoria e de prática. Porém, mais do que um grande aprendizado, havia o privilégio de aprender lições de vida com um homem que surpreendia, especialmente pela sua coerência. Paulo Freire foi professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), no Programa de Pós-Graduação: Educação (Currículo), depois de sua volta do exílio, pelo período de 17 anos (1980-1997). Tive a grande felicidade de partilhar com ele, pelo período de quase duas décadas, o espaço da sala de aula, dirigindo os seminários das terças-feiras à tarde e por isso posso testemunhar a coerência entre o seu *fazer docente*, originado de sua reflexão sobre sua prática, e o diálogo constante, que manteve com educadores e educandos de diferentes países do mundo, e as suas proposições político-pedagógicas. Em 1979 tive a chance de ver Paulo Freire ser recebido no teatro da PUCSP, quando ele retornou do exílio. Passei a trabalhar com o professor em 1980, convidado que foi pela instituição para ministrar aulas no Programa de Pós-Graduação: Educação (Currículo).

O Programa de Pós-Graduação onde trabalhávamos, passou por uma reformulação, propondo seminários para orientar a pesquisa dos alunos. Paulo Freire e eu fomos incumbidos de coordenar os seminários, em conjunto. Tínhamos um contato semanal em sala de aula, partilhando a docência e nos encontrávamos, também, em reuniões do Programa e em momentos de planejamento dos seminários. Para o planejamento dos seminários, Paulo Freire costumava “me chamar”

para um almoço ou um café em sua casa; depois “partíamos”, como dizia ele, para fazer o planejamento. Ele procurava sempre ouvir o que eu estava pensando em relação ao próximo semestre, dialogávamos bastante e chegávamos às propostas. Ele fazia questão de ressaltar que os nossos desejos, os nossos sonhos de professores, seriam confrontados com os sonhos dos alunos e por isso propunha que a primeira coisa que faríamos em sala de aula seria discutir a proposta de trabalho dos seminários com os alunos. Considerávamos, para a elaboração do plano, as expectativas dos alunos, as possibilidades de tratamento da temática e as avaliações dos semestres anteriores feitas pelos participantes do seminário. Procurávamos nesses encontros preparatórios, dialogar sobre os nossos desejos, os nossos sonhos, de professores. Esses diálogos com Paulo Freire sempre foram muito produtivos, ricos e fraternos.

No primeiro dia de aula ele se preocupava inicialmente em ouvir os alunos para que as suas necessidades e expectativas estivessem contempladas na proposta de trabalho a ser desenvolvida no semestre. Isso era feito numa sala de aula arrumada em círculo, ambiente propício ao diálogo, onde todos os participantes podiam se ver face a face e onde Paulo Freire podia *tocar* alguns dos participantes da roda, que estavam a sua direita ou a sua esquerda, colocando delicadamente a mão sobre seus ombros; fazia isto em alguns momentos, num gesto muito espontâneo, como se quisesse ser melhor entendido ou, ainda, para chamar o seu interlocutor à participação. Quem conviveu com Paulo Freire e teve a oportunidade de estar mais perto dele, seguramente, vai se lembrar da expressividade dos seus gestos. Ele era um homem que falava com as mãos. Na condução do trabalho de sala de aula, Paulo Freire fazia questão de estimular os alunos a falar sobre seus projetos, ainda que esses não estivessem detalhados ou totalmente claros. A partir desse relato, ou intenções de pesquisa, passava-se a um segundo momento em que se trabalhava com as diferentes temáticas, encontrando-se os eixos importantes e os *fiões comuns* entre os projetos. De um modo recorrente nas análises, surgiam, com prioridade, os seguintes conceitos: justiça social, poder, liberdade, democracia, utopia, ética, construção do conhecimento, compromisso social, formação do educador, educação como ato político, leitura da realidade, valores do ser humano. A presença de Paulo Freire na sala de aula sempre foi muito querida, marcante e significativa. A sua atuação na aula era discreta. Apesar de ele saber que a sua palavra fazia diferença, com humildade autêntica, raramente era o primeiro a falar. Exercitava, assim, um dos saberes que em seu último livro apontou como necessários à prática educativa: *saber escutar*. Ouvia a todos atenta e respeitosamente e ficava à vontade para interferir, sempre que julgasse oportuno, ou quando alguém do grupo a ele se dirigia. Nesses momentos, ouvíamos sua voz mansa que revelava, porém, uma postura forte que convidava

a pensar sobre os desafios por ele apresentados, na direção de uma leitura crítica do mundo, na defesa intransigente da ética do ser humano e da luta a favor dos oprimidos. Os encontros com Paulo Freire sempre foram reflexivos, interessantes, fraternos e surpreendentes. Era admirável a sua clareza de análise do mundo! Inquieto e instigante, buscava sempre a coerência entre sua prática e seu pensamento, mostrando-se indignado com as injustiças sociais. Revelava sempre, no entanto, coragem, humildade e esperança.

A grande oportunidade que tive de conviver e aprender com Paulo Freire, na Universidade, ampliou-se e aprofundou-se quando fui por ele convidada para dirigir a reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo e coordenar o programa de formação permanente dos educadores. Trabalhar na equipe Paulo Freire, enquanto Secretário da Educação, foi uma experiência inusitada. Em nossos encontros de quase todas as manhãs, no seu gabinete, em um edifício da Avenida Paulista, eu encontrava um homem alto, elegante, de terno e gravata, cabelos brancos, quase sempre longos, com suaves ondulações sobre os ombros. Bem-disposto, chegava com pontualidade nas primeiras horas da manhã. Mostrava a sua preocupação com os aspectos mais gerais da política educacional. Surpreendia-me, entretanto, o modo criativo e concreto com que ele tratava o cotidiano. Com a experiência dos seus setenta anos e com a autoridade de um saber, reconhecido por muitos povos do mundo, tinha sempre algo novo a propor, na perspectiva de colocar em prática os princípios da política educacional anunciados em sua gestão, avançando passo a passo, rumo à construção de uma escola pública, popular e democrática.

Experimentei com Paulo Freire o verdadeiro sentido do que é participação. Muito ao contrário da falsa participação que manipula colaboradores, centralizando todas as decisões nas mãos do chefe e delegando apenas a execução de tarefas, a participação na equipe de Paulo Freire assumiu o mais radical dos significados, caracterizando-se verdadeiramente como uma participação em nível político. Isto significou, efetivamente, compartilhar decisões. No cotidiano difícil, demandante, desafiador da educação na cidade de São Paulo, na construção de uma gestão democrática, pude experimentar com Paulo Freire a sua disposição para o diálogo, a demonstração de sua tolerância, uma paciência/impaciente e um toque de paixão em tudo o que ele fazia.

Quando Paulo Freire já não estava entre nós, em sua homenagem, a PUCSP criou, no 2º semestre de 1998, a Cátedra Paulo Freire, sob a direção do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Na PUCSP, temos entendido a Cátedra como um espaço para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teórico-práticas na área da

educação e a potencialidade de a pedagogia freiriana fecundar novos pensamentos. Em outras palavras, homenageamos Paulo Freire do jeito que entendemos que ele gostaria de ser homenageado, estudando com rigorosidade o seu pensamento, para compreendê-lo e para recriá-lo. A Cátedra vem desenvolvendo uma ampla pesquisa cumulativa que busca mapear e analisar a “Presença do Pensamento de Paulo Freire nos Sistemas de Educação, no Brasil, a Partir da Década de 90”. Os resultados desta pesquisa têm sido registrados em publicações, com o objetivo de sistematizar e adensar informações que possam subsidiar pesquisadores e gestores de políticas públicas de educação, na perspectiva crítico-emancipadora, possibilitando-lhes analisar e recriar políticas e práticas.

Paulo Freire deixa saudades pela sua lucidez de interpretação dos fatos do mundo, pelo seu poder de indignação, por seu contagiante amor à vida e ao ser humano, por sua luta incessante pela justiça, pela liberdade e por sua presença solidária e sempre amiga.

A MEMÓRIA É O OUTRO EM NÓS: CENTENÁRIO PAULO FREIRE

ANGELO BRÁS FERNANDES CALLOU^f

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação. Recife – PE, Brasil

Toda comemoração é um trabalho da memória. Sem memória, perdemos muito da nossa humanidade. Sem ela, não há sociedade, nem história. Um homem sem memória, por contingência ideológica ou física, é um homem em franco processo de alienação e mortificação.

Com o advento do centenário de nascimento de Paulo Freire, comecei a vasculhar na memória tudo o que tinha pensado-escrito sobre o educador pernambucano. Havia uma motivação: a edição do livro *Travessias Acadêmicas das Tecnologias de Comunicação para o Desenvolvimento*, organizado pela professora Salett Tauk e por mim (Tauk & Callou, 2019), em comemoração aos nossos 35 anos de atividade docente, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Quando nos debruçamos sobre os nossos baús acadêmicos para catalogar todo o material de pesquisa desenvolvido com os nossos ex-alunos de pós-graduação, encontrei, nos meus arquivos, a transcrição original de uma palestra de Paulo Freire, realizada em Santa Maria, em 1982, a qual tive a oportunidade de assisti-la. A transcrição foi feita pela jornalista e amiga Néri Pedroso. Por certo instinto acadêmico, nunca gostei de me desfazer de documentos, mesmo aqueles aparentemente sem importância, na crença de que, um dia, poderiam construir novos sentidos. E, de fato, foi o que aconteceu.

^f Professor titular no Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Possui pós-doutorado em História e Cinema, pela Universidade Nova de Lisboa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3360-5260>. E-mail: angelo.callou@ufrpe.br

Ao ler a palestra, nos defrontávamos a cada trecho com a atualidade da abordagem do tema – *A Educação como Espanto* –, e decidimos publicá-la na íntegra, incluindo as respostas de Paulo Freire às perguntas formuladas pela plateia. Era o fio condutor que procurávamos para dar sentido ao vasto material que possuíamos, 80 relatos de pesquisas de 111 autores, na perspectiva de sistematizar as diferentes apropriações teóricas que realizamos para renovar o objeto da Comunicação Rural, da Extensão Rural e da Extensão Pesqueira no Brasil. Professora Nita Freire, viúva de Paulo Freire, foi generosa conosco ao atestar o ineditismo do material e a nos confiar a sua publicação e a escolha do título da palestra. Graças a essa reconstrução da memória, tivemos a comovente constatação da presença marcante do pensamento freiriano na nossa produção docente-discente, ao longo de décadas de trabalho acadêmico.

O primeiro contato que tive com a obra de Paulo Freire foi por mero acaso, tal como afirma Paul Veyne (1998), em *Como se Escreve a História*, no sentido de que debaixo da lua tudo é devir, acontecimento e acaso. Era 1977. Caiu em minhas mãos a 4ª edição do livro *Ação Cultural para a Liberdade* (Freire, 1976/2013a), publicado originalmente em 1976. Lembro-me perfeitamente desse momento, principalmente pela crítica refinada e fulminante de Paulo Freire às cartilhas de alfabetização. Quando li seus comentários sobre as seguintes frases – “Eva viu a uva”, a “Asa é da ave”, “Ada deu o dedo ao urubu” –, por exemplo, fui tomado de espanto, para usar uma expressão dele próprio, uma vez que essas frases me eram muito familiares, pois fui alfabetizado numa dessas cartilhas, na escola pública em que estudei.

A leitura de *Ação Cultural para a Liberdade* (1976/2013a) abriu um universo novo na minha formação universitária, agora menos ingênuo, mais crítico, talvez, e, portanto, mais politizado, para novos desafios. Tornei-me, àquela altura, um leitor assíduo dos livros de Paulo Freire, até o meu encontro com o livrinho, como ele mesmo um dia se referiu à obra *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 1969/2013b). As visões iam se clareando, como diz o poeta, até que um dia acordei professor de Extensão Rural, de Extensão Pesqueira e de Teoria da Comunicação (na pós-graduação) na UFRPE.

O acesso à *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 1969/2013b) tem uma história, no mínimo, curiosa. Foi também por um acaso do destino que me defrontei com este livro, na memorável Livraria Livro 7, no Recife, em 1979, pois assim está grafado no exemplar que guardo com estima até hoje. À época, imaginava como seria interessante se Paulo Freire tivesse escrito sobre Extensão Rural, tal era a minha vontade de seguir carreira nesse campo das Ciências Agrárias. Lia tudo que tivesse relação com o assunto. Fui tomado novamente de espanto ao ver o meu obscuro objeto do desejo materializado sobre um daqueles expositores

quadrados que compunham aquela imensa livraria. Jamais acreditei em forças de atração dessa natureza. Mas Hermann Hesse garante que tais realizações são possíveis, a exemplo do personagem principal do livro *Demian* (Hesse, 1919/2012). Seja como for, o livrinho me acompanhou, literalmente, nos momentos mais decisivos da minha vida profissional (concurso para professor, defesas de mestrado e doutorado etc.). Uma espécie de mascote, anjo da guarda, tamanha a importância que teve na minha formação universitária, que o acaso me presenteou.

Recentemente, lendo a biografia de Paulo Freire, escrita por Nita Freire (2017) – *Paulo Freire, Uma História de Vida* –, percebo um aspecto relevante do enfrentamento de uma geração para ter acesso à escola. A mãe de Paulo Freire, sem condições de colocá-lo numa escola privada, percorreu, em vão, vários colégios públicos do Recife, para matricular no curso secundário o futuro Patrono da Educação Brasileira. Minha mãe era da geração de Paulo Freire. Igualmente, sofreu a mesma saga, em Salvador, pelas mãos de uma migrante espanhola. Histórias que se cruzam.

Paulo Freire, entretanto, teve a sorte de bater à porta de uma instituição privada humanista, o Colégio Oswaldo Cruz, considerado, à época, uma das melhores escolas do Brasil. O proprietário e diretor da instituição, professor Aloízio Pessoa de Araújo, pai de Nita Freire, acolheu o jovem estudante, com uma bolsa de estudo. Professor Aloízio e sua mulher, Genove, eram pessoas reconhecidamente comprometidas com a educação de jovens no Recife. Minha mãe chegou a conhecê-los, por ironia do destino. E uma prima morou com a família durante dois anos, na rua da Soledade, para estudar em um dos colégios próximos dali, em meados dos anos 1960.

Essas passagens, de caráter muito pessoal, e com elas faço a minha pequena homenagem a Paulo Freire, é para dizer que memórias, se alguma serventia há, é justamente a humildade de reconhecer o melhor de nós, a partir do outro. Nisto, Paulo Freire ocupa um lugar central. E imorredouro!

FALANDO POR SI MESMOS, ENCONTRANDO O CAMINHO PARA SEGUIR EM FRENTE JUNTOS: QUANDO A COMUNIDADE ASSUME O COMANDO

BIRGITTE JALLOV[§]

EMPOWERHOUSE. Gudhjem, Dinamarca

Como uma jovem ativista no movimento feminista em Copenhague, nossos *Redstocking basis groups* se reuniam todas as semanas, buscando crescer pessoal

[§] Diretora da EMPOWERHOUSE (<https://empowerhouse.dk/>), organização de apoio a rádios comunitárias para a mudança. Atuou no desenvolvimento de mídia comunitária em países da África, Ásia, Europa e Oriente Médio. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2372-9702>. E-mail: birgitte.jallov@mail.dk

e profissionalmente a partir de um simples – e abrangente – ativismo feminista. Com base em nossa verdade fundamental de “tornar o pessoal político”, trabalhamos sistematicamente quando nos encontrávamos, nos revezando em compartilhar o momento em que estávamos em nossas vidas, explorando coletivamente, refletindo, entendendo. Nossas experiências pessoais como mulheres na Dinamarca, nos anos 1970, eram o alicerce, e a partir de nossas experiências individuais coletivizadas, obtínhamos uma compreensão de nossas vidas – e por meio desse crescente processo de conscientização, produzíamos sentido de nós mesmas, de nossas vidas e da sociedade em que vivíamos – desenvolvendo de maneira coletiva estratégias e mapas para o caminho a seguir.

Em 1982, quando estagiava em Washington DC, no Women’s Institute for Freedom of the Press, um *think tank* feminista dedicado à mídia, situado nessa cidade, um dos três princípios do Instituto para o jornalismo feminista era que “as mulheres têm que falar por si mesmas”. Isso ressoava profundamente com a minha história vivida no movimento, e tornou-se um dos meus mantras pessoais e profissionais, e o núcleo das metodologias de trabalho participativo que se tornaram, junto com minha práxis, partes da minha caixa de ferramentas: “Mulheres – pessoas – devem falar por si mesmas”.

Em 1983, ao fazer parte do grupo que fundou a primeira rádio feminista da Dinamarca – *Women’s Waves* –, transformamos os métodos de trabalho dos *grupos de base* em princípios jornalísticos feministas, usando a nova plataforma conquistada para contar histórias de maneiras não veiculadas em outros lugares na época, construindo novos entendimentos entre as produtoras, as convidadas e as ouvintes. Esse trabalho veio em parte da minha dissertação de mestrado sobre como usar o rádio como ferramenta libertadora para a conscientização feminista: *A Counter-Image in Sound* (Jallov, 1982), na qual teorias foram adicionadas à minha experiência básica real, a partir do pensamento da Escola de Frankfurt com sua *Fantasia Sociológica* (Negt, 1971) – e, não menos importante, o universo da teoria da libertação e do pensamento, mediante a percepção encontrada na prática reflexiva de Paulo Freire. Com esse pensamento sistematizado, minha práxis florescente encontrou um lar junto com minha outra estrela guia, representada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nos trinta anos seguintes, continuei testemunhando o poder e a produção do empoderamento, quando todas as pessoas falam por si mesmas e o compartilhamento coletivo e a extração de experiências ajudam a dar sentido ao mundo e a seguir em frente. Esse tem sido o centro do meu trabalho para ajudar as comunidades a construir sua própria mídia, e vem à tona nas histórias de mudança a seguir, ocorridas em Moçambique e no Laos, onde as comunidades têm sido apoiadas para criar *a própria estação de rádio da comunidade*.

Paulo Freire e o empoderamento comunitário

Em 1968, Paulo Freire (1970a) escreveu sua inspirada e inspiradora *Pedagogia do Oprimido*, e expressou em palavras muito do trabalho igualmente importante realizado em sua América Latina natal, incluindo a *teologia da libertação*. Acreditando no poder da consciencialização como o primeiro passo em um desenvolvimento orientado pelas pessoas, seu pensamento e sua ação possuem muitas semelhanças com o pensamento em torno do *empoderamento* na minha própria prática¹. Quatro aspectos do pensamento de Freire vêm à mente, em particular:

- (i) a relevância do diálogo, com foco na importância do espaço para a experiência e o conhecimento comunitário e individual, em oposição à instrução de cima para baixo, que Freire chamou de *bancária*;
- (ii) a práxis, ou seja, ação que é informada e baseada em um valor, com o objetivo de criar mudanças. O objetivo é uma comunidade aprimorada e a construção de capital social para facilitar a justiça e o desenvolvimento humano;
- (iii) *Pedagogia do oprimido* ou *pedagogia da esperança*, que chama a atenção para aqueles que não têm voz e que são oprimidos. Um elemento importante disso foi sua preocupação com a conscientização, desenvolvendo a consciência para ter o poder de transformar a realidade; e
- (iv) a necessidade de se basear na experiência vivida dos participantes, pois isso torna o aprendizado/empoderamento possível. Basear-se nas coisas que são entendidas e conhecidas abre a mente para novas percepções.

¹ A discussão feita aqui é inspirada por Smith (1997/2002).

ABRINDO COMUNIDADES, CORAÇÕES E MENTES – E OPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO – POR MEIO DO DIÁLOGO NO LAOS

Em 2006, o Ministério da Informação do Laos juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) decidiu fazer um projeto piloto, começando uma rádio comunitária em Khoun, na província de Xieng Khuang. Era uma das áreas do Laos mais atingidas pela *guerra secreta* de mais de 15 anos, durante a qual duas toneladas de bombas por habitante foram lançadas sobre as belas montanhas e plantações de arroz (O'Connor, 2020). Reconstruída, Khoun é agora um pequeno distrito na província de Lao Xieng Khouang, e um dos 47 distritos mais pobres do Laos. Os desafios de desenvolvimento são imensos para as 90 aldeias com mais de 31 mil pessoas: 40,6% são de etnia lao lum, 54,14% são hmong e 5,22% são khamu. De acordo com o censo de 2005, um terço das pessoas do distrito não tinha acesso às estradas naquela época, e dois terços não tinham eletricidade. Oitenta e dois centros de saúde existiam no distrito, e em 2000, os profissionais de saúde qualificados na província de Xieng Khuang participaram de apenas 8% dos nascimentos. A taxa de analfabetismo era de 25% dos adultos no distrito de Khoun. Uma maioria de dois terços é de mulheres étnicas, e são o grupo mais vulnerável.

Com os lao lum vivendo nos vales, os khmu a meio caminho das montanhas e o hmong nas regiões mais altas, os três grupos étnicos do distrito tinham pouca interação, devido à falta de infraestrutura, mas também às muitas contradições políticas, históricas e conflitos desde a última guerra, e com os lao lum dominando os outros. Foi nessa realidade que se iniciou a *Rádio Comunitária Khoun para o Desenvolvimento*.

A decisão foi tomada porque os desafios de desenvolvimento nos distritos mais pobres não pareciam arrefecer, apesar dos intensos esforços ao longo de muitos anos. Com um estado unipartidário, no qual as vozes dos cidadãos não têm um espaço regular na rádio nacional, o governo do Laos reconheceu que algo era necessário para que a dinâmica de desenvolvimento fosse estimulada nessas pequenas comunidades étnicas nas regiões montanhosas do país. Esse foi o início da emissora comunitária.

Um ano após a *Rádio Comunitária Khoun para o Desenvolvimento* ter iniciado suas atividades, uma avaliação de impacto foi realizada, para ver se a hipótese de que uma rádio comunitária estimularia o desenvolvimento, realmente tinha funcionado. Apenas um ano depois da rádio ter começado, com os desafios habituais cumpridos e resolvidos, o desenvolvimento, de fato, começou a ganhar ritmo, incluindo²:

- maior harmonia e igualdade nas famílias, e práticas menos abusivas direcionadas às mulheres;
- 60-70% mais mulheres étnicas usavam serviços de saúde quando grávidas;
- 50% mais mulheres étnicas vacinaram seus filhos;
- importante diminuição das doenças relacionadas à diarreia, devido à melhoria em práticas;
- os pais começaram a assumir mais responsabilidade pelo bem-estar das crianças (o que antes era deixado para a escola);
- novas técnicas agrícolas foram demonstradas e adotadas – com resultados positivos:

Com a *Rádio Khoun* podemos saber coisas que não sabíamos antes. A *Rádio Khoun* fala sobre coisas que estão próximas de nós. Podemos ir ver o que ouvimos. Isso gera confiança! (Homem hmong adulto)

No interior do coletivo de 80 emissoras voluntárias Khoun, as seguintes declarações de impacto foram compartilhadas com base na questão: como eles viram seu papel no processo de desenvolvimento?

Antes da *Rádio Khoun*, nosso povo não tinha informações locais em nossa própria língua. Estou feliz por fazer parte disso. Minha família está muito orgulhosa por eu ajudar nosso povo! E isso ajuda muito!!! (Homem khmu)

² A avaliação do impacto foi realizada março de 2009, como referido em Jallof (2014).

Apreendi muito na rádio: fazer pesquisa para um programa, analisar nossos problemas, entrevistar pessoas, montar o programa semanal, trabalhar com edição de computador... Um monte de novas habilidades importantes – é realmente emocionante!!! Trabalhar com colegas e amigos de outros grupos étnicos também é novo. Nós nos respeitamos e trabalhamos bem juntos. A começar por nós, os produtores, a rádio tem o potencial de ser uma ferramenta realmente importante para a união de toda a nossa comunidade khoun. (Mulher jovem lao lum)

Essas mudanças inovadoras aconteceram lentamente à medida que o *tecido social* fraturado estava se recompondo por meio *do diálogo e do entendimento* que se fortaleciam. A estrutura da rádio comunitária, *favorecendo o espaço para a criação da comunidade e a experiência individual do outro*, gerou a base da unidade, como disse a mulher antes. Ao contrário da educação de cima para baixo, que Freire chamava de *bancária*.

Comunidades empoderadas assumem o comando de mudanças positivas no centro de Moçambique

Saindo de uma guerra civil de 30 anos (parcialmente imposta externamente) e de um período de 25 anos de imprensa controlada pelo governo socialista de partido único, Moçambique com o acordo de paz em 1992, passou a considerar a mídia³ para apoiar a reconstrução do país rumo a uma democracia multipartidária. Entre as oportunidades analisadas por Moçambique e seus parceiros de desenvolvimento, se cogitava, também como uma novidade, colocar a mídia nas mãos das comunidades, cujas vozes nunca tinham sido ouvidas dessa forma.

Com quatro *rádios comunitárias* controladas pelo estado, herdadas do período socialista, uma das quais católica, as demais dirigidas pelo Estado, parceiros como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o PNUD, a Igreja Católica e o Instituto de Comunicação Social do Governo (ICS) (<https://www.ics.gov.mz/>) uniram-se para explorar oportunidades para dar início a um movimento de apoio às comunidades, formar rádios de propriedade comunitária, desenvolvendo programas de rádio elaborados por membros voluntários da comunidade sobre questões importantes em suas vidas (Jallov, 2015).

Iniciando o movimento em 2000, 30 estações puderam ser identificadas em 2002, 50 em 2004 e hoje, em 2021, há mais de 100 estações de mídia comunitárias em Moçambique, com diferentes estruturas de propriedade e orientação. Como o artigo histórico citado descreve, mais da metade das estações criadas eram *estações comunitárias reais*, não de propriedade e controladas pelo Estado

³ Primeira lei nesse sentido aprovada – já em 1991 (Lei nº 18/91, de 10 de agosto de 1991) – um ano antes do acordo de paz e logo após a nova Constituição.

ou uma igreja, mas pela própria comunidade. O significado e o impacto dessas estações em Moçambique estão documentados, e os achados ressaltam tudo o que a *Pedagogia do Oprimido* de Freire significa, chamando atenção para aqueles que não têm voz, e que são oprimidos.

Em Moçambique, em muitas comunidades, o espírito comunitário e o tecido social foram destruídos após a trágica e dura guerra civil, na qual linhas de tensão foram criadas entre as aldeias e famílias, nas quais alguns de um lado feriram alguns do outro lado. Isso provocou paralisia e imobilidade, também de desenvolvimento. Quando as rádios comunitárias começaram a ser criadas por meio da facilitação, mobilização comunitária e empoderamento, as comunidades mudaram, deixando de ser objetos movidos por outros, para se tornarem sujeitos de seu próprio destino, coletivamente. Um parlamentar sênior, voltando à capital Maputo após uma visita a sua aldeia, um ano depois de a comunidade ter começado uma estação de rádio, foi surpreendido pela energia local, dinamismo e ação empoderada que havia testemunhado: “Vidas totalmente transformadas na minha aldeia de infância – como uma rádio comunitária pode causar isso???”⁴

⁴ Uma experiência pessoal da autora desse artigo, que viveu e trabalhou em Moçambique entre 1998-2004 (<http://www.mediamoz.com/>).

O envolvimento sistemático dos membros da comunidade em grupos editoriais sobre assuntos de interesse (educação, cultura, saúde, direitos...), com base na efetiva mobilização, mapeamento comunitário e capacitação, gera a *conscientização* de que fala Freire, o conhecimento intuitivo sobre a capacidade de – por meio dos conhecimentos – transformar a realidade. O capital social adicionado gerou, a partir do trabalho colaborativo e orientado para o futuro na rádio (ao contrário da paralisia do passado), novas e produtivas aberturas e oportunidades.

Em um ano, no qual os participantes locais com suporte técnico mobilizaram, inspiraram e treinaram membros da comunidade para liderar e ocupar a rádio comunitária na capital do distrito de Dondo, na província de Sofala, na região central de Moçambique, foram percebidos os seguintes resultados de impacto – incluindo a mudança mais geral em termos de abertura, aumento do debate, da autonomia e melhoria dos meios de subsistência:

- As mulheres passaram a ser mais respeitadas, com mais interesse em cargos eletivos – e muito menos violência contra elas;
- Fornecimento de eletricidade (havia sido interrompido devido a práticas desonestas);
- Policiamento comunitário (diminuindo os roubos e a violência);
- Fim das mortes por cólera (média normal de 160-200 por ano, durante a estação chuvosa);
- Melhores serviços públicos em hospitais e consultórios (a rádio comentava quando os funcionários não apareciam no trabalho);

- Mais testes de HIV/AIDS (devido à maior abertura e desestigmatização);
- Aumento da participação nas eleições (por causa de informações compreensíveis e encorajamento);
- Maior orgulho a respeito da cultura e da linguagem local (uma razão importante pela qual a rádio era tão confiável).

Com a confiança no centro da mudança comunitária

Com a origem ativista dos meus métodos de trabalho, focados no empoderamento e sistematização freiriana, as metodologias que cocriei no início de emissoras de rádio e mídias comunitárias deram evidências adicionais ao poder de construir conhecimentos de baixo para cima. Os poderosos impactos gerados nas duas estações de rádio comunitárias apresentadas aqui são muito semelhantes aos resultados de outros estudos comparáveis, todos tendo prestado atenção ao tema da causalidade, e os dois casos citados têm sido acompanhados anualmente por um período de cinco anos, reafirmando o impacto.

A resposta para o que há dentro da *pedagogia* freiriana e de minhas próprias *metodologias libertadoras de radiodifusão* que causa a mudança, o que faz com que as comunidades sigam os conselhos de desenvolvimento veiculados por suas estações locais, é, na verdade, bastante simples. É porque a emissora é nossa; vemos e sentimos isso pelo fato de as emissoras comunitárias serem daqui, conhecidas e respeitadas, falando nossa língua – à nossa maneira e utilizando nossa cultura, nossas narrativas e nossa história, nossas expressões e saberes. Isso gera a confiança necessária para que mudanças poderosas aconteçam, porque inclui todos os princípios freirianos de amor, empatia, esperança e humildade. Juntos podemos fazer isso!

DEPOIMENTO SOBRE PAULO FREIRE: “CONFIE NAS PESSOAS”

CEES J. HAMELINK^h

University of Amsterdam, Department of Communication. Amsterdã, Países Baixos

^hProfessor emérito de Comunicação Internacional na University of Amsterdam.
E-mail: hamelink@antenna.nl

Conheci Paulo Freire no início da década de 1970, quando ele trabalhou com o Conselho Mundial de Igrejas, e tive o privilégio de dividir um escritório com ele, enquanto trabalhava em projetos de comunicação alternativa para a Lutheran World Federation. Lembro que, no final de um longo dia de trabalho, Paulo muitas vezes olhava para mim e dizia: “Cees, nunca se esqueça, confie nas pessoas!”. Desde então, essa frase continuou ressoando em minha

mente, pois se tornou a base para o meu próprio trabalho em comunicação dialógica. Aprendi com Paulo que a base da *liberdade comunicativa* que deve orientar a comunicação humana é a confiança. Também aprendi que a confiança significa que preciso saber que o que o outro diz é genuíno, e o outro deve ter certeza de que o que eu digo é autêntico. Encontramos uma inspiração compartilhada em Martin Buber, que acreditava que só posso falar com alguém, no verdadeiro sentido do termo, se esperar que essa pessoa aceite minha palavra como genuína. A confiança é essencial para vivermos juntos. É a base do comportamento cooperativo social. Cooperamos porque contamos que os outros sejam de confiança. Se eles não forem confiáveis, não pode haver cooperação. A confiança é uma relação de dependência, baseada na expectativa de que essa dependência não será submetida a abuso, e essa expectativa pode estar ancorada no conhecimento sobre o comportamento anterior do outro, ou o conhecimento sobre seu caráter, ou fortes sentimentos afetivos. Se um encontro começa com a desconfiança, ou seja, a crença de que não se pode confiar no outro para falar a verdade, cumprir o que promete ou um compromisso, uma conversa pode ser possível, mas não um diálogo real. Na comunicação dialógica, é necessário confiar nos parceiros de conversação. Igualmente importante, no entanto, é que você precisa ser confiável como parceiro. Assim, a comunicação dialógica também é um exercício de autor-reflexão crítica. Posso ter certeza de que sou confiável? Eu confio em mim mesmo? Acredito na minha própria verdade?

Entendo o significado da confiança na compreensão de que a outra pessoa seja livre em sua comunicação. Lembro-me de uma noite no saguão John Knox, em Genebra, quando o público esperava receber a grande sabedoria do guru Freire. No entanto, Paulo se recusou a desempenhar esse papel. Ele sentou-se à frente da plateia e disse: “Por favor, compartilhem seus conhecimentos comigo”. Depois de um momento de paralisia, as pessoas começaram a falar e discutir. Naquela noite, vi meu amigo praticando a *liberdade comunicativa*. O respeito pela liberdade comunicativa dos outros é um reconhecimento básico de sua agência humana e exige que aceitemos o outro como fundamentalmente diferente de nós, e vejamos sua alteridade como uma característica única que não pode ser assimilada e reduzida à similaridade. A comunicação dialógica abre a possibilidade de reconhecer que uma posição diferente é justificada e que pode haver diferenças reais e Alteridade genuína. No diálogo, os participantes não se apegam a apenas uma posição como a verdade absoluta. Eles aceitam a disposição de lidar com diferenças reais e profundas. O respeito pela liberdade comunicativa do outro é um reconhecimento da dignidade da agência humana. Se negarmos

às pessoas a agência, não as aceitamos como seres autônomos, como seres definidos por si mesmos e encarregados de suas próprias vidas. Descobri nessa noite que a comunicação dialógica é uma condição fundamental para a verdadeira humanização. Também que o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo. Em sua correspondência com Karl Jaspers, Hannah Arendt escreveu que queria que seu livro sobre teorias políticas (que ela nunca finalizou) tivesse o título *Amor Mundi*. Paulo entendeu que relações significativas não opressivas com os outros só são possíveis com base no amor pelo mundo.

No escritório de Genebra, com frequência falávamos sobre o poder. Como estudante do poder da propaganda, me referia ao poder como foi classicamente definido por Robert Dahl (1957), “A tem poder sobre B na medida em que ele pode fazer com que B faça algo que B não faria de outra forma” (p. 202). Paulo me ajudou a ver a outra dimensão do poder. O poder não só no sentido adversarial, competitivo, mas também no espírito de mutualidade e solidariedade (Freire, 1970b, p. 69). O poder como um processo recíproco de empoderamento. O poder de fazer algo, que também foi visto por Hannah Arendt (1970) como “a capacidade humana não apenas de agir, mas de agir em comum acordo” (p. 44). Através de nossas discussões pude ver o poder como capacidade, como potencialidade e como um recurso que continua a ser altamente distribuído de maneira desigual no mundo.

Quando ingressei mais tarde no mundo acadêmico, o espírito de Paulo estava lá novamente. Descobri que a maioria das políticas e práticas educacionais concebiam a educação como um instrumento para facilitar a conformidade dos alunos com o sistema político-econômico e sociocultural vigente. Paulo lembrou que a educação deve ser um meio pelo qual homens e mulheres lidam criticamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo. A educação, como Paulo diria, nunca é um processo neutro. Temos que escolher entre dois modos de pensamento opostos. A abordagem da conformidade (que parece ser cada vez mais dominante em todo o mundo) versus a abordagem da liberdade (inspirada na obra de Paulo). Em todo o mundo, ao falar com professores, estudantes e políticos responsáveis pelas políticas educacionais, vi um predomínio da mentalidade de conformidade, o que confirmou a visão de Bertrand Russell (1916) de que

A prevenção do livre questionamento é inevitável quando o propósito da educação é produzir crença em vez de pensamento, obrigar os jovens a ter opiniões positivas sobre temas duvidosos, em vez de deixá-los ver a dúvida e serem encorajados à independência mental. (p. 107)

Ao contrário disso, a abordagem da conformidade continua a manifestar-se das seguintes formas:

A educação está rapidamente se tornando uma arena de vencedores e perdedores: um modelo de competição prevalece com foco no resultado econômico, de modo que a quantidade ganha a disputa contra a qualidade. Isso implica que programas financeiramente menos bem-sucedidos serão casados. É crucial obter a maior pontuação possível no índice Hirsch: um padrão de medição com pouca validade que combina citações com produtividade, mas não diz nada sobre a qualidade da pesquisa. As instituições acadêmicas tornam-se entidades egoístas lutando pela maior parte do bolo. A maior participação (ou qualquer participação) nos decrescentes fundos para pesquisa significa que as equipes de pesquisa educacional precisam gastar quantidades de tempo desproporcionais para preparar, na maioria dos casos, propostas de projetos de investigação malsucedidas.

A educação acadêmica no espírito de Paulo estimularia o que Russell chamou de “o amor da aventura mental”, enquanto na abordagem da conformidade não há espaço para o tipo de diálogo que Paulo via como central para a transformação do mundo. A escolha entre as abordagens da conformidade e a da liberdade pode ser colocada como escolha entre o presidente Jair Bolsonaro e o filósofo Paulo Freire. Ou, como a neta de Freire escreve, entre eliminar o legado de seu avô ou celebrar sua abordagem libertadora da educação.

Os temas favoritos nas discussões no restaurante do Edifício Ecumênico na Rota de Ferney trataram da questão do discurso racional versus a imaginação. Enquanto Paulo enfatizava a importância da racionalidade, da consciência e do uso da linguagem, eu queria que a comunicação dialógica fosse reencantada e libertada do discurso racional. Tendo lido – muitos anos depois – a crítica de Enrique Dussell à ética discursiva proposta por Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas (Dussell & Ape, 2013), acho que Paulo teria concordado com Dussell que o diálogo genuíno como ação política não deveria ser baseado em argumentação racional, mas incorporar a realidade da exploração e da exclusão.

Se nossas pausas no café em Genebra tivessem durado mais, gostaria de perguntar se ele tinha lido *Por Quem os Sinos Dobram* de Hemingway (1940). Ele provavelmente leu, mas leu com o mesmo fascínio que Merleau Ponty e Sartre tinham por esse livro?

Como sempre no encontro com grandes mentes, muitas perguntas ficam sem resposta. No entanto, mesmo que fossem críticas, tenho certeza de que Paulo as teria levado a sério, respondendo com uma genuína mente aberta.

HOMENAGEM A PAULO FREIRE EM SEU CENTENÁRIO¹FREI BETTO²

Pesquisador independente. São Paulo, SP – Brasil

Quando Paulo Freire retornou de 15 anos de exílio, em agosto de 1979, nos encontramos em São Paulo. Éramos vizinhos e, com frequência, nos visitávamos. Estreitamos muito as nossas relações pessoais e isso nos permitiu inclusive escrever um livro, que foi mediado pelo jornalista Ricardo Kotscho, chamado *Essa Escola Chamada Vida* (2000).

Paulo ficou doente em 1997 e veio a falecer no dia 2 de maio daquele ano. Eu estive junto a ele nos momentos finais, nos momentos que eu chamo de transvivência, e, logo em seguida, eu escrevi um texto, que eu acho que traduz bem toda a metodologia do professor Paulo Freire:

“Ivo viu a uva”, ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire, com o seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia, na Nicarágua e em tantos outros lugares, descobrirem que Ivo não viu apenas com os olhos. Viu também com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura.

Ivo viu que a fruta não resulta do trabalho humano. É Criação, é natureza. Paulo Freire ensinou a Ivo que semear uva é ação humana na e sobre a natureza. E a mão, multiferramenta, desperta as potencialidades do fruto. Assim como o próprio ser humano foi semeado pela natureza em anos e anos de evolução do Universo.

Colher a uva, esmagá-la e transformá-la em vinho é cultura, assinalou Paulo Freire. O trabalho humaniza a natureza e, ao realizá-lo, o homem e a mulher se humanizam. Trabalho que instaura o nó de relações, a vida social. Graças ao professor, que iniciou sua pedagogia revolucionária com trabalhadores do Sesi de Pernambuco, Ivo viu também que a uva é colhida por boias-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores, que ganham muito mais.

Ivo aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Ivo sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. O médico, o advogado ou o dentista, com todo o seu estudo, não são capazes de construir como Ivo. Paulo Freire ensinou a Ivo que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas paralelas, distintas, que se complementam na vida social.

Ivo viu a uva e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira, a plantação inteira. Ensinou a Ivo que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto do autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre texto e contexto que Ivo extrai o pretexto para agir. No início e no

¹ Este depoimento foi extraído da palestra realizada por Frei Betto no ciclo de debates *Paulo Freire Centennial: 7 Talks in Preparation for the Next 100 Years*, realizado pela Loughborough University London, em março de 2021. Ver: Libanio Christo (2021).

² Escritor, autor de *Por Uma Educação Crítica e Participativa* (Rocco) e de *Essa Escola Chamada Vida* (Ática), em parceria com Paulo Freire e Ricardo Kotscho.

fim do aprendizado, é a práxis de Ivo que importa. Práxis-teoria-práxis, num processo indutivo que torna o educando sujeito histórico.

Ivo viu a uva e não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. O que Ivo vê é diferente do que vê a ave. Assim, Paulo Freire ensinou a Ivo um princípio fundamental de epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. O mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao observar o sistema solar com os pés na Terra, e a de Copérnico, ao imaginar-se com os pés no Sol.

Agora Ivo vê a uva, a parreira e todas as relações sociais que fazem do fruto festa no cálice de vinho, mas já não vê Paulo Freire, que mergulhou no Amor de Deus na manhã de 2 de maio de 1997. Deixa-nos uma obra inestimável e um testemunho admirável de competência e coerência.

Paulo deveria estar em Cuba, onde receberia o título de Doutor Honoris Causa, da Universidade de Havana. Contudo, antes de embarcar fui rezar com Nita, sua mulher, e os filhos, em torno de seu semblante tranquilo: Paulo via Deus.

^k Professora Titular de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo (USP) aposentada e primeira catedrática de Literatura e Cultura Brasileira na Alemanha junto à Freie Universität Berlin. E-mail: lchiappini@gmail.com

⁵ Educadora e advogada, profundamente engajada na democratização do ensino público de qualidade, ela muito estudou e reinventou Paulo Freire em sala de aula, tendo tido também um contato pessoal com ele num congresso de que participou na Bahia, ainda nos anos 1960. Seu entusiasmo pela figura humana e pelo pensamento pedagógico-filosófico-político desse grande educador, me contagiou por meio de muitas conversas e leituras exemplares.

⁶ Das insatisfações com esse trabalho, concebido pela Universidade como reciclagem, nasceu minha vontade de, associando-me a outros e outras colegas igualmente insatisfeitos/as criar alternativas mais na linha freiriana. Daí nasceu, no final de 1970, a Associação de Professores de Língua e Literatura, da qual fui sócia fundadora e primeira vice-presidente e, mais tarde, já nos anos de 1990, um projeto que até hoje é a menina dos meus olhos, de formação do educador em serviço (EFES), que rendeu, entre outras coisas, 14 livros da coleção *Aprender e Ensinar com Textos* (Chiappini, 2015).

VIAGEM À “INTIMIDADE DO ÓBVIO”

LIGIA CHIAPPINI^k

Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo – SP, Brasil
Freie Universität Berlin, ZI Lateinamerika-Institut. Berlim, Alemanha

Para Leda Gusmão Chiappini

Antecedentes e destaques de uma conversa inesquecível

Este breve texto tem como centro a conversa no subtítulo referida, circunstanciada brevemente por algumas lembranças anteriores, pois muito antes dela, houve alguns encontros decisivos, mesmo que indiretos, com Paulo Freire, seja por referências à sua obra, seja por testemunho de quem já o havia visto e escutado pessoalmente. Como foi o caso, de minha irmã, Leda Gusmão Chiappini, a quem dedico estas lembranças⁵.

Daí para começar a ler e refletir sobre o grande educador e seu assim chamado *método*, foi quase um passo natural, à medida em que, terminando meus estudos de Letras e iniciando-me na docência, no chamado ensino médio e no universitário, fui cada vez mais tentando praticar uma pedagogia dialógica, o que incluiu também os cursos de extensão, ministrados para professores de primeiro e segundo graus⁶.

Entre 1978 e 1979, fiz uma pesquisa de pós-doutorado na França⁷, sobre Literatura e Ensino, que, além dos seminários em diferentes Universidades, e de estágios, colóquios e muita leitura sobre educação em geral e ensino de literatura, em particular, motivou-me a realizar diversas entrevistas com estudantes e professores/as os/as mais variados/as. No caso de Paulo Freire, depois de um estudo sistemático da sua obra, publicada até então, aproveitei a relativa proximidade de Paris e Genebra, para entrevistá-lo também.

Nesta homenagem ao seu jubileu, tendo sido convidada a narrar um pouco do meu convívio com ele, optei por lembrar brevemente aquele nosso encontro, em Genebra, quando tivemos uma conversa simpática, fecunda e, por isso mesmo, inesquecível⁸. Sim, porque não se tratou apenas de uma entrevista, em que a entrevistadora pergunta e o entrevistado responde. Foi uma verdadeira conversa, no sentido etimológico da palavra, aparentada ao verbo *conviver* e também a *direcionar* e *redirecionar* pensamento e fala no contato com outra(s) pessoa(s). Mais do que falar e ouvir, tratava-se de *dialogar*, conceito chave no pensamento e na prática de Paulo Freire.

As perguntas que lhe encaminhara por carta, com a devida antecedência, hoje percebo, eram “sobre Deus e o mundo”⁹. Mas Paulo soube escolher aquelas que poderiam ser norteadoras de uma reflexão a partir de algumas práticas fundantes da sua pedagogia¹⁰. Assim, deu o tom da conversa, lembrando o início de seu trabalho pedagógico, no Serviço Social da Indústria (SESI), com os pais e professores das suas escolas. Tratava-se dos “círculos de pais e professores”, considerados posteriormente, por ele mesmo, como “um capítulo da educação de adultos”. Dessa experiência destacou um episódio marcante para o desenvolvimento teórico e prático do seu trabalho pedagógico, narrando de modo muito comovente e comovido suas primeiras tentativas de interferir junto às famílias dos alunos, para acabar com os frequentes castigos físicos que estes sofriam dos pais. Sua tentativa de ensinar que isso não devia ser feito teria provocado uma verdadeira aula por parte de um desses pais, que lhe ensinou a aprender com o educando. A partir, sobretudo, da percepção direta dos problemas sociais que estes enfrentavam, sendo trabalhadores sempre cansados, morando, dormindo e comendo mal, em contraste com as condições sociais que ele parecia adivinhar no *mestre*, descrevendo com muita concretude a casa de Paulo e sua família, confortável, com um quarto para cada criança e muita comida na mesa (Leite, 2005, pp. 309-310).

Episódios como esse se transformaram, para o, desde então, educador-educando, em referências paradigmáticas para guiar o trabalho do pensamento pelos labirintos do conhecer. E daí resultou, entre outras, esta reflexão acerca do aparentemente óbvio:

⁷ Com bolsa de pós-doutorado, concedida pela FAPESP.

⁸ Foi uma conversa a três, pois dela também participou um colega dos Seminários que frequentávamos na École de Hautes Études de Paris. Trata-se do filósofo chileno Antonio Faúndez, também exilado na época. Sua participação foi aceita por Paulo, a quem o apresentei na carta em que solicitava a confirmação da entrevista. Dando um exemplo de abertura e disponibilidade ao diálogo, Paulo não apenas o recebeu, como ouviu com paciência e respeito suas críticas, de marxista ortodoxo, vendo nelas uma oportunidade a aproveitar para esclarecer melhor suas ideias, para o outro e para si mesmo, aprendendo democraticamente com o contraditório, atitude rara até hoje, quando as polarizações tendem a apresentar-se de modo raivoso e insuperável. Esse intercâmbio foi tão importante que acabou deslançando uma parceria duradoura entre ambos, inclusive na publicação de livros dialógicos, livros que conversam, como é o caso de *Por uma Pedagogia da Pergunta* (Freire, 2012).

⁹ Retomando a expressão do mestre Antonio Candido, sobre algumas formulações iniciais dos projetos de tese que orientava.

¹⁰ A entrevista completa, com todas as perguntas enviadas e um comentário atualizado inicial, foi republicada em Leite (2005).

Estou convencido hoje de que se tem que quebrar o óbvio e expor a intimidade do óbvio. E quando você faz isso, descobre que o óbvio não é tão óbvio quanto se pensa. É óbvio para você num certo momento, mas não é para muita gente. (Leite, 2005, p. 311)

Um texto óbvio?

Entre tantas outras coisas, na longa conversa, vale a pena destacar também o que Paulo falou sobre sua atuação no processo de pós-alfabetização em São Tomé e Príncipe, realizado já em pleno exílio genebrino. Para melhor ilustrar o material elaborado aí, sob sua coordenação, e seus objetivos político-pedagógicos, leu em voz alta um texto, aparentemente simples, que tem muito a ver com o conceito freiriano de diálogo e da comunicação dialógica, no processo do estudo e da aprendizagem, vinculados à experiência de vida e trabalho dos educandos. Eis o texto¹¹:

¹¹Esse texto, com pequenas diferenças circula em outras publicações de antes e depois dos cadernos editados para uso em São Tomé e Príncipe.

Tinha chovido muito toda noite. Havia enormes poças de água nas partes mais baixas do terreno. Em certos lugares, a terra, de tão molhada, tinha virado lama. Às vezes, os pés apenas escorregavam nela, às vezes mais do que escorregar os pés se atolavam na lama até acima dos tornozelos. Era difícil andar. Pedro e Antonio estavam a transportar, numa camioneta, cestos cheios de cacau, para o sítio onde deveriam secar. Em certa altura perceberam que a camioneta não atravessaria o atoleiro que tinham pela frente. Pararam, desceram da camioneta, olharam o atoleiro, que era um problema para eles. Atravessaram a pé uns dois metros de lama, defendidos pelas suas botas de cano longo. Sentiram a espessura do lamaçal. Pensaram. Discutiram como resolver o problema. Depois, com a ajuda de algumas pedras e de galhos secos de árvores, deram ao terreno a consistência mínima para que as rodas da camioneta passassem sem se atolar. Pedro e Antônio estudaram. Procuraram compreender o problema que tinham de resolver e, em seguida, encontraram uma resposta precisa. Não se estuda apenas na escola. Pedro e Antônio estudaram enquanto trabalhavam. Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema. (Leite, 2005, p. 321)

¹²Vale lembrar, porém, que ele dedicou um de seus primeiros livros ao tema, mas centrando-se, poderíamos dizer, na falta de comunicação real da maior parte do trabalho desenvolvido por expertos nos programas de extensão, especialmente no contexto rural, em que ele atuou, no Departamento de Extensão Cultural da Universidade do Recife, onde a prática do ensino da língua, vinculada ao processo de comunicação, o teria levado a refletir sobre a educação como extensão. Por isso torna-se difícil pensar a extensão em Paulo Freire sem o ato de comunicar-se, para além do mero “comunicado”.

Paulo escreveu pouco e falou pouco sobre comunicação¹², mas a dramatizou incansavelmente no diálogo com seus educandos de diversas proveniências e idades. E, nesta nossa conversa, disse explicitamente que considerava a comunicação a base da educação, revelando assim, como no caso da base marxista e cristã do seu pensamento e da sua prática, parte do que, nos seus escritos, se expressa frequentemente em silêncios plenos de significado. Explicou,

ainda, que ensinar e estudar a língua portuguesa e fazer leituras no campo da filosofia e da psicologia da linguagem lhe teriam tornado evidentes as relações estreitas entre educação e teoria do conhecimento. Conhecer e educar, possibilitando aos educandos exercer o trabalho do pensamento, implicaria pensar a prática¹³, sempre social. E dialogar, em conversas que ganhariam uma dimensão de trabalho, ao examinar, analisar e propor. Exatamente o que ocorre no pequeno texto, em que Antônio e Pedro param, descem juntos do carro para examinar o terreno, olham, pensam, discutem, identificam o problema e encontram, conjuntamente, a solução para sair do atoleiro. O texto ganha, assim, emblematicamente, uma dimensão alegórica, apontando saídas da confusão que impede o avanço para a luz do conhecimento e impõe o ato propositivo para, só assim, superar uma situação problemática¹⁴.

Estudar, comunicar, discutir, conversar, tudo isso está na obra teórica e prática de Paulo Freire e se mostrou em vários aspectos desta nossa conversa, inclusive nesse pequeno-grande-simples e complexo exemplo do trabalho de pós-alfabetização em São Tomé e Príncipe.

Depois eu conto: voltar para reaprender, reensinar e reinventar o Brasil

Ao voltar do exílio, logo no início dos anos 1980, Paulo declarou aos jornalistas de primeira hora, que lhe perguntavam o que iria fazer: antes de mais nada reaprender o Brasil.

Nesse primeiro tempo da volta, tivemos o privilégio de sermos recebidos em sua casa, por ele e D. Elsa, sua esposa e, no começo de tudo, mestra. Aí retomamos, em meio a uma deliciosa feijoada pernambucana, nossa conversa sobre sua obra, que nesse momento, segundo ele, vinha sendo criticada. Mas só do ponto de vista teórico, sem a devida atenção ao seu permanente esforço em relacionar teoria e prática. Isso, porém, não foi o ponto central da retomada do nosso contato. Este se deu quando ele se tornou secretário de educação do governo de Luísa Erundina (entre 1989 e 1991), e fez um convite amplo a professores das universidades paulistas, sobretudo Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica e Universidade de Campinas, para atuarem como assessores na reorientação curricular das escolas paulistanas de nível elementar e médio, bem como na formação de educadores e educadoras. Nesse projeto, que contou no seu início com perto de cem assessores dessas três universidades, tive a honra de colaborar do início ao fim, quando restaram apenas dez deles. Mas isso é outra história a ser recontada com mais tempo e espaço, talvez em parceria com outros/as participantes, que aí perseveraram. Fica em aberta a possibilidade de, posteriormente, nesta ou em outra revista

¹³Nesse sentido, seus livros não seriam propriamente livros, mas “livros-relatórios”.

¹⁴A Educação como produtora de conhecimento, revela-se, por isso mesmo, um ato político, na medida em que quem se educa pensando e para pensar dialogando, aprendendo e ensinando, resiste a imposições de pensamentos prontos, alheios e alienantes. Aí se sublinha não apenas a concepção da não neutralidade do ensino, como o seu caráter dialógico, concebido na formação da cidadania, como ato educacional, o que vem explicado exemplarmente no texto de Citelli et al. (2019).

D

¹⁵Onde também se mostrou notório o papel da chamada *pedagogia da correspondência*.

As cartas foram utilizadas e, mais tarde, publicadas em livro, como estratégia de comunicação e formação de professor@s, mais especialmente, das professoras, que procurou livrar da condição de tias para reapresentá-las às/ aos leitoras/es e a elas mesmas, enquanto educadoras. Ver: Pereira Coelho (2011).

¹ Professora Associada aposentada e ex-diretora do College of Development Communication, University of the Philippines Los Baños. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9068-7675>. E-mail: mhcadiz@gmail.com

^m Professor Assistente da University of the Philippines Los Baños. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5534-6709>. E-mail: lbcarpio@up.edu.ph

ⁿ Professor Asociado do Department of Development Journalism, College of Development Communication, University of the Philippines Los Baños. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3142-6878>. E-mail: pacustodio1@up.edu.ph

^o Professor Assistente, Department of Science Communication, College of Development Communication, University of the Philippines Los Baños. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5780-1787>. E-mail: wbdagli@devcom.edu.ph

^p Professor Asociado, Department of Educational Communication, College of Development Communication, University of the Philippines Los Baños. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2264-6526>. E-mail: momoscoso@devcom.edu.ph

^q Professor Asociado e diretor titular, College of Development Communication, University of the Philippines Los Baños. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2264-6526>. E-mail: msctirol@devcom.edu.ph

especializada, pensarmos em algo mais amplo, incluindo essa experiência pioneira da prefeitura de São Paulo¹⁵.

ESTABELECENDO A IDENTIDADE CENTRAL DA COMUNICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO EM PAULO FREIRE: UM TESTEMUNHO DA UNIVERSITY OF THE PHILIPPINES – COLLEGE OF DEVELOPMENT COMMUNICATION (UPLB CDC)

MARIA CELESTE CADIZ¹
LYNETTE CARPIO-SERRANO^m
PAMELA MARIA A. CUSTODIOⁿ
WINIFREDO DAGLI^o
MILDRED MOSCOSO^p
MA. STELLA C. TIROL^q

University of the Philippines Los Baños, College of Development Communication. Los Baños – Laguna, Filipinas

Para nós, a alma e a essência da comunicação para o desenvolvimento como disciplina acadêmica, profissão e prática, encontra base na filosofia e na abordagem de Paulo Freire da humanização dos oprimidos pelo despertar de sua consciência crítica, por meio do diálogo, dentro de sua matriz de amor, humildade, fé nas capacidades, esperança e pensamento crítico dos pobres.

Gerações de praticantes e profissionais, professores e pesquisadores da comunicação para o desenvolvimento (Devcom), principalmente nas Filipinas, mas também espalhados pelo sudeste da Ásia e outras regiões do sul, como a África e o sul da Ásia, que são estudantes da University of the Philippines Los Baños – College of Development Communication (UPLB – CDC) ou UPLB – Devcom, adotaram os princípios fundamentais da filosofia e os ensinamentos de Freire como base da comunicação para o desenvolvimento participativo, que capacita os pobres e marginalizados como sujeitos de seu desenvolvimento, para a realização do seu potencial completo como humanos com dignidade. Esses ex-alunos de Comdev também estão orientando futuros profissionais, professores e pesquisadores da disciplina em 22 outras instituições acadêmicas nas Filipinas, além de algumas em outros países em desenvolvimento.

A UPLB Devcom emergiu como pioneira na oferta do bacharelado, mestrado e doutorado de filosofia em Devcom nos anos 1970, semeada pelo artigo seminal da Dra. Nora Cruz Quebral (1971), definindo o conceito e o

embrião da disciplina em uma conferência sobre desenvolvimento agrícola em 1971, em Los Baños¹⁶.

O foco da definição da Devcom de Quebral (1971) nos pobres e marginalizados, que os ex-alunos da UPLB Devcom consideraram fundamental, alinha-se ao de Freire em relação aos oprimidos e seu empoderamento como seres humanos com dignidade:

a arte e a ciência da comunicação humana aplicadas à rápida transformação de um país e da massa de seu povo da pobreza a um estado dinâmico de crescimento econômico, que possibilita maior igualdade social e maior realização do potencial humano. (p. 1)

A definição foi revisada, em 2012, como “a ciência da comunicação humana vinculada à transição das comunidades da pobreza, em todas as suas formas, a um crescimento global dinâmico, que promova a equidade e o desenvolvimento do potencial individual” (Quebral, 2012, p. 9).

Enquanto membros da terceira e quarta geração da UPLB Devcom (Quebral, Juan F. Jamias, Ely D. Gomez, entre os da primeira geração, e Felix Libroero, Teresa H. Stuart e Madeline Mag-uyon-Suva, entre os da segunda), ouvimos pela primeira vez Paulo Freire ser brevemente mencionado por nossos mentores em algumas aulas de graduação, e estudaríamos sua *Pedagogia do Oprimido* em profundidade na pós-graduação, se tivéssemos sorte. Para aqueles de nós que tiveram o privilégio de interrogar seu trabalho, descobrimos agradavelmente a própria essência da Devcom nas publicações de Freire, cujo discurso animou nossos corações¹⁷.

Nossos professores de primeira geração, Quebral, Jamias e Gomez, em seus respectivos escritos dos anos 1970, afirmaram que a Devcom é plena de valores, e a Dra. Quebral nos disse isso várias vezes em nossas muitas privilegiadas interações formais e informais. Encontramos essa dimensão articulada nas obras de Freire. Enquanto a Devcom influenciada por Freire é frequentemente rotulada como *participativa*, a Dra. Quebral sempre afirmou que a etiqueta é redundante, ressaltando que a Devcom é intrinsecamente participativa.

Em nossos currículos, examinamos, entre outros conceitos e teorias, o diálogo de Freire em cursos fundamentais nos programas de graduação e pós-graduação. Eles compõem especificamente a base do curso de graduação DEVC 70 *Comunicação Interpessoal em Desenvolvimento* (Interpersonal Communication in Development), criado em 1992, no terceiro ano da graduação. O curso é mais prático e reflexivo do que teórico – convida os alunos a examinarem a si e a seus valores; enfatiza a vigilância e a perspectiva em vez da técnica; os municia com algumas regras básicas no trabalho comunitário; os expõe a situações reais na comunidade; os desafia a facilitar o diálogo problematizador e a autorreflexão para enfrentar desafios reais

¹⁶As raízes da UPLB Devcom remontam a um Escritório de Publicação e Extensão criado pela então University of the Philippines College of Agriculture (UPCA) em 1954. Foi elevada como um departamento acadêmico, Department of Agricultural Information and Communication, em 1962; renomeado Department of Agricultural Communication em 1968; e outra vez renomeado como Department of Development Communication em 1973. Começou a oferecer o mestrado em 1973; o bacharelado em Comunicação de Desenvolvimento (BSDC) em 1974; e o doutorado em 1976. Foi elevado como um Institute of Development Communication em 1987 e como uma faculdade plena em 1998. Até o momento, formou 3.019 no bacharelado, 309 no mestrado (Devcom) e 95 no doutorado (Devcom).

¹⁷Desde a década de 1960, muitos membros do corpo docente da UPLB Devcom observaram uma profunda mudança nas noções institucionais de comunicação e desenvolvimento. A maioria deles concordou que há uma consciência e atitude crítica em relação à difusão comunicativa da inovação e mudança comportamental. Membros do corpo docente sênior, em particular, acreditavam que muitos deles vinham fazendo um trabalho muito semelhante à comunicação participativa antes mesmo de lerem autores latino-americanos críticos (Dagli, 2018).

em uma comunidade, com a ajuda de simulações e exercícios; e espera que eles possam deliberadamente facilitar ou experimentar (dado os limites práticos de tempo) a práxis ou o processo de reflexão-ação, que, de outra forma, recai sobre os ombros de seus professores, para dar o salto inicial durante o curso, no mínimo. Isso fornece o equilíbrio que a Dra. Quebral há muito recomendava ao currículo necessário, além das habilidades de mídia oferecidas, aos graduandos.

DEVC 126, *Jornalismo Participativo de Desenvolvimento* (Participatory Development Journalism) (PDJ), iniciado em 2014, é um curso de jornalismo que visa aplicar a práxis de Freire como aprendizado em ação. Amplia os conceitos de jornalismo comunitário para incorporar, no ensino, o diálogo dos alunos e comunidades sobre a importância e a relação entre comunicação e mudança social nas bases. O curso valoriza a agência comunitária, ou seja, uma perspectiva de desenvolvimento que enfatiza o poder das comunidades de melhorar sua própria situação, ao narrar suas próprias histórias, nesse caso, com o uso da comunicação baseada na mídia e imbuída dos princípios do jornalismo, ou seja, a verificação para a narrativa veraz. As matérias produzidas pelas turmas de DEVC 126 passam pelo processo de narrar conjuntamente – um diálogo entre iguais –, no qual cada um aprende com o outro. Aqui, enfatizamos que a produção é tão boa quanto o processo narrativo, que engaja os participantes na reflexão e na autorreflexão em direção à conscientização e, eventualmente, vislumbrando caminhos para a emancipação. Nossos alunos aprendem com as comunidades sobre os pontos fortes e as oportunidades de base, uma visão fundamentada das aspirações do povo comum, sobre estar em uma posição privilegiada e como esse privilégio pode ser útil no trabalho para a mudança social.

Embora enfatize o papel das mídias digitais, o núcleo do jornalismo de desenvolvimento participativo se encontra no engajamento comunitário, que privilegia as vozes locais. Assim, realizar jornalismo de desenvolvimento participativo requer humildade e certa mentalidade de respeito ao conhecimento local, múltiplas perspectivas e o aprendizado compartilhado sobre a preocupação específica com o desenvolvimento da comunidade.

Uma característica fundamental da PDJ é a imersão na comunidade. Isso permite que nossos alunos experimentem a vida comunitária e conversem com os locais na esperança de incutir compreensão e empatia, que possam fazer com que as matérias que escrevem realmente contenham as vozes deles. Essa atividade também testa as habilidades na comunicação interpessoal, que aprenderam em DEVC 70, e aumenta sua consciência de que o conhecimento reside em todos que podem articular experiências e aspirações.

Em 2014, a UPLB Devcom institucionalizou um modelo de engajamento aluno-comunidade na maioria de seus cursos de nível superior, no programa

de graduação, por meio de um programa educativo acadêmico em campo. Nesse modelo, os estudantes de graduação e as comunidades trabalham juntos ao planejar, desenvolver e manter iniciativas em Devcom que abordam questões comunitárias. Um comitê facilita as atividades, que apoiam a continuidade de planos guiados pela comunidade de um ano letivo para o outro, garantindo que os resultados acadêmicos dos estudantes de vários cursos contribuam para visões de longo prazo das comunidades parceiras. De várias formas, o programa de ensino de campo acadêmico da UPLB Devcom pode ser visto como um experimento pedagógico, no qual os alunos e comunidades parceiras aprendem a descobrir como é a *conscientização* na prática: que aprender a perceber e identificar as causas básicas dos elementos opressivos na sociedade só pode ocorrer em espaços e relações de convivialidade, e por meio de práticas institucionais que fomentam o diálogo e a ação emancipatórios (Freire, 1970c).

Uma disciplina de doutorado, DEVC 391, *Comunicação para o Desenvolvimento Participativo* (Participatory Development Communication), possui uma ementa que diz:

O desenvolvimento no século XXI é marcado por comunidades em transição e sensibilidades para diferentes culturas e contextos, e destaca a inclusão na tomada de decisões e planejamento das direções para a mudança. As abordagens participativas adotam uma pluralidade de perspectivas e diversidade cultural adequadas às demandas do momento.

A disciplina discute abordagens participativas em comunicação para o desenvolvimento e pesquisas derivadas da práxis de Freire em comunicação comunitária, educação de adultos, pesquisa-ação participativa e planejamento, monitoramento e avaliação participativos. As discussões também incluem os modelos e as abordagens adaptados localmente, como ADIDS ou ação, discussão, entrada, aprofundamento e síntese (Networks, 2001 citado em Daya, 2010) processo de aprendizagem, e Inquérito Socialmente Compartilhado (Alfonso, 2000) para a pesquisa.

Junto com as transformações no pensamento sobre a comunicação e desenvolvimento e a crescente influência de Freire, houve uma mudança de foco e base teórica dos docentes e das pesquisas estudantis. A comunicação para o desenvolvimento, ao estilo Los Baños, possui raízes no modelo de extensão agrícola americana (modelos de adoção de tecnologia e modernização) informado por teorias sociopsicológicas e de informação sobre a comunicação. As pesquisas nas primeiras décadas da Faculdade foram fortemente influenciadas por esses enquadramentos teóricos, com algumas exceções.

Alexander G. Flor (2004) escreveu e publicou alguns trabalhos sobre suas próprias articulações da conscientização de Freire: conscientização para músicas de

protesto do movimento social nas Filipinas nos anos 1980-1990 e conscienci-atuação observando o papel dos teatros comunitários na mudança rural na mesma época.

Nos anos mais recentes, porém, a pesquisa ganhou horizontes mais amplos movendo-se para o território das tradições críticas e culturais que prestam atenção às vozes marginais e autênticas (por exemplo, Amoyan & Custodio, 2019), e a poética e a política de participação e empoderamento (por exemplo, Baurile, 2014; Guanio, 2017; Timbreza, 2018).

Reconhecendo que as instituições de ensino carregam vestígios de ideologias conservadoras, autoritárias e coloniais, a influência dos valores freirianos na pesquisa e nas ofertas de cursos pode ser vista como uma preparação para descolonizar o currículo da Faculdade, e reimaginar uma identidade para nós mesmos, mais fundamentada em formas críticas de ver.

Em meio às fortes ondas de discursos concorrentes sobre desenvolvimento e comunicação, a pedagogia e os valores de Freire têm proporcionado uma âncora para a comunicação para o desenvolvimento olhar para si mesma e ver seu valor como campo e disciplina.

À medida que as instituições em todo o mundo encontram maneiras de enfrentar problemas socioecológicos de alta complexidade, a UPLB Devcom continuará a encontrar inspiração na pedagogia da libertação de Freire na transformação das causas básicas da desigualdade, vulnerabilidades e injustiças, por meio da comunicação reflexiva e dialógica. Ao contrário das décadas anteriores, quando o papel da Devcom era, em grande medida, de apoio ao estabelecimento do que agora se tornou o regime dominante de conhecimento e poder sobre o desenvolvimento global, e ao criticar os limites desse regime, a Devcom, nas próximas décadas, deve contribuir para a coprodução de novos regimes de conhecimento e poder, aqueles que apoiam sociedades e instituições em direção a futuros sustentáveis, mais justos e equitativos. Agora, mais do que nunca, o pensamento reflexivo e crítico é necessário para transformar pressuposições prévias sobre a ciência/conhecimento, o poder, a comunicação e a mudança.

PAULO FREIRE E O SENTIDO DO ATO DE EDUCAR

MARIA LUCIA M. CARVALHO VASCONCELOS[†]

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Letras. São Paulo – SP, Brasil

Sou professora. Mais que isso, sou professora formadora de professores. Dito isto, explico-me ao afirmar que minha preocupação vai muito além de apresentar a meus/minhas alunos(as) métodos e técnicas de ensino. Preocupa-me

[†] Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), é doutora em Administração pela UPM e doutora em Educação pela USP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8775-9436>. E-mail: vasconcelos.pos@mackenzie.br

o entendimento que eles(as) venham a ter do que virá a ser para cada um(a) o exercício profissional da função docente.

No período em que cursei minha Licenciatura em Pedagogia, na Universidade de São Paulo (USP), Paulo Freire estava excluído das universidades brasileiras por conta da ditadura militar iniciada em 1964 que, inclusive, levou-o a um longo período de exílio (de 1964 a 1979). Só depois de formada é que tive contato com sua obra e conhecê-la foi como dar sentido às ações diárias que eu vinha desempenhando como professora.

O contato com a filosofia e obra de Paulo Freire clareou para mim o sentido do ato de educar. A partir da resignificação da prática do diálogo e da apropriação de diversos conceitos por ele apresentados, como consciência crítica, educação libertadora, inédito viável dentre outros, tais conceitos foram incorporados ao meu fazer pedagógico diário e uma nova acepção do ato de educar foi construída.

Se educação é conscientização, como eu, professora que sou, poderia despertar em meu alunado a desejável curiosidade crítica diante dos fatos e efeitos de sua realidade se não olhasse, eu mesma, criticamente, para o meu fazer profissional?

Para Freire (1983), o que caracteriza a consciência crítica, não preconceituosa, inquieta, dentre tantas outras peculiaridades, é a busca pelo conhecimento dos fatos, sabendo-se que a realidade é mutável e que o indivíduo, também mutável, é sujeito de sua própria história.

“Se os homens (e mulheres) são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão” (Freire, 1968/2015, p. 121). Todo(a) professor(a) deve, por consequência, estimular em suas aulas, com o grupo discente, o ato de agir e refletir sobre a ação. A autonomia de nossos(as) alunos(as), disso dependerá. Formá-los(as) para a autonomia responsável é nossa tarefa, mais que isso, é um imperativo ético, dado que a autonomia,

enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (Freire, 1996, p. 121)

Da educação tradicional ou bancária para uma educação democrática, progressista e libertadora, como queria Freire, há um largo espaço a ser transposto. Formada que fui, desde os primeiros passos, com a marca da primeira forma de educação, tornar-me uma professora democrática custou-me (e ainda custa) um exercício constante de revisão de meus atos didático-pedagógicos.

O diálogo respeitoso, preconizado por Freire ao longo de toda sua obra, fruto de uma relação horizontal desenvolvida em sala de aula, foi o motor dessa

mudança. Ouvir os(as) alunos(as), gentil e pacientemente, dando-lhes voz ao longo de todo o processo, fez toda a diferença. Todos(as) devem se expressar e a todos(as) o respeito a essa expressão de opiniões, vontades e questionamentos é devido. Mas não o diálogo convertido em “bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos” (Freire, 2000, p. 118), mas sim, o diálogo visto como possibilidade de verdadeiro encontro. Para Freire (1969/2013b),

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, . . . é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (p. 52)

E, se em sala de aula, o clima de respeito aos saberes e dizeres tanto de alunos(as) quanto de professores(as) se estabelece, todos(as) compreenderão a importância da aceitação do(a) outro(a) sem discriminação de qualquer espécie. Com lucidez, Freire afirmou que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar” (Freire, 1996, p. 68). Ao (À) professor(a) de opção democrática caberá sempre imprimir um clima de aceitação e respeito em sala de aula, a partir de suas próprias ações igualmente respeitadas.

Ao longo dos meus muitos anos de docência em cursos, palestras e encontros voltados para a formação de professores(as), sempre me perguntei qual o meu propósito, como educadora, naquele tempo e naqueles espaços. Faria algum sentido para aqueles(as) que me ouviam o recado que eu lhes trazia? O que me apontava – e ainda aponta – para a esperança de acertar era o que os ensinamentos de Freire me diziam, que inquietar o educando seria, de fato, nossa principal tarefa. Orientar suas dúvidas a que este sempre juntará

mais dúvidas, e, de maneira aberta, amiga, ora quietar, ora inquietar o [... educando]. Aquietar com resposta segura, com sugestão oportuna, com bibliografia necessária, que o levarão contudo a nova inquietação. A quietude não pode ser um estado permanente. Só na relação com a inquietude é que a quietude tem sentido. (Freire, 2003, pp. 215-216)

Se vivo, Paulo Freire completaria, no dia 19 de setembro próximo, 100 anos. Um momento para ser marcado com sua presença, apesar de sua morte em 1997.

Sem Paulo Freire há 24 anos, o que mudou na educação de nosso país? Muito pouco! Realmente muito pouco!

A educação brasileira continua ofertada de maneira desigual para ricos e pobres. A qualidade da educação como um todo ainda deixa a desejar, mas para os socialmente excluídos(as), aqueles(as) oprimidos por uma estrutura econômica e social absolutamente perversa, a desigualdade acentua a precariedade dos meios e a eficiência dos fins. O descaso com relação a essa problemática, descaso absolutamente intencional, segue reproduzindo injustiças. Ainda hoje temos analfabetos no país: 11 milhões!¹⁸ Se somarmos a esse número os analfabetos funcionais (aqueles que têm dificuldades para interpretar textos lidos e/ou realizar operações matemáticas simples) chegaremos a 29% da população (Indicador de Alfabetismo Funcional, 2018)!

Cerca de 30% da população brasileira não tem, portanto, sequer as condições mínimas de exercerem plenamente a cidadania à qual têm direito!

Mas não sou uma educadora desesperançada. Na esperança, como bem dizia Freire (2000), espero fazer o meu melhor para todos(as) aqueles(as) de quem minha honrosa profissão me aproxima. E eu espero dias melhores, mas “eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança” (p. 29), sabendo, no entanto, “que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (p. 11). Penso que nossa esperança não pode ser vã. Esperancemos pois.

¹⁸Taxa de analfabetismo no Brasil: 6,6%, em 2019 (Pnad, 2020).

COMUNICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NAS PEGADAS DE PAULO FREIRE

MARIA SALETT TAUKE SANTOS^s

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Consumo e Desenvolvimento Social. Recife - PE, Brasil

As ideias de Paulo Freire constituem um divisor de águas entre a corrente do pensamento comunicacional que defende a modernização como pretensa saída para promover o desenvolvimento rural e a corrente teórica da comunicação dialógica construída a partir do seu pensamento.

O modelo de comunicação para o desenvolvimento, na versão da Extensão Rural/Comunicação Rural, implantado no Brasil nos anos de 1940, objetivava viabilizar a política modernizadora do campo a partir do modelo difusionista vindo das universidades de Wisconsin e Michigan, e com o apoio de organizações internacionais a exemplo da Fundação Ford, a Fundação Rockefeller e a Fundação Kellogg's (Tauke Santos, 1994), através de um sistema

^s Professora titular da Universidade Federal Rural de Pernambuco e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local da UFRPE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4802-0997>. E-mail: mstauke@hotmail.com

capitaneado pela Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR, depois Embrater – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), o governo brasileiro cria um sistema de Comunicação Rural, segundo preceitos do manual *Planejamento do Trabalho em Extensão Agrícola*, de Timmer (1954), que recomenda “persuadir as populações rurais a aceitar a nossa propaganda”. Referia-se às informações tecnológicas que as populações rurais deveriam incorporar para produzir as mudanças sociais pretendidas com vistas à modernização do campo. A noção de mudança, dentro do modelo difusionista da Comunicação Rural era, portanto, a de um processo induzido, planejado de fora para dentro do meio onde deveria acontecer.

A crítica mais fecunda a este modelo foi a de Paulo Freire (1969/2013b) no seu livro *Extensão ou Comunicação?*. Retrucando a postura persuasiva inerente ao modelo difusionista, Freire afirma: “a nós não nos é possível persuadir e aceitarmos a persuasão como ação educativa... Nem aos camponeses, nem a ninguém se persuade ou se submete à força mítica da propaganda quando se tem uma ação libertadora” (p. 23). “Opção libertadora” compreendida como a problematização de situação concreta dos homens para que eles para que eles, captando a sua realidade de maneira crítica sejam capazes de desenvolver ações para transformá-la (Freire, 1969/2013b).

O pensamento filosófico freiriano, nos anos de 1970, se espria por toda a América Latina, um continente oprimido pelas ditaduras militares, pelo imperialismo econômico e cultural, e pela opressão vivida pelos operários e camponeses, nas mãos das elites econômicas do País (Tauk Santos, 2002).

A flexibilização dos regimes autoritários nos anos de 1980 favoreceu a disseminação da teoria de Freire nos campos da educação e da comunicação. É nesse cenário que, ao ingressar como docente no Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em 1984, inicia, sob a inspiração dos aportes teóricos de Paulo Freire, nas obras *Pedagogia do Oprimido* (1968/2015); *Educação como prática da liberdade* (1999); e *Extensão ou Comunicação?* (1969/2013b) um trabalho de extensão e de pesquisa acadêmica em Comunicação para o Desenvolvimento.

Trago, a seguir, breves relatos de algumas dessas experiências acadêmicas vividas na docência em cursos de Graduação e Pós-graduação em Comunicação e nas Ciências Agrárias. Experiências que realizei com o auxílio de uma constelação de autores, mantendo, entretanto, matrizes fundamentais do pensamento de Paulo Freire: a opção pelo trabalho com as culturas populares numa postura crítica; a valorização do saber e do diálogo com homens, mulheres e jovens do campo; e o apoio às formas de luta, organização e participação populares:

Comunicação, Igreja Católica e participação dos agricultores familiares

- análise da pedagogia problematizadora para estimular a participação e a luta no campo (Tauk Santos, 1992);

Ação em assentamento de reforma agrária

- apoio político e assessoria técnica à população assentada no Engenho Pitanga – PE (Tauk Santos & Callou, 1993);

Agricultura de base agroecológica

- estímulo à participação na luta por políticas favoráveis à agricultura familiar (Tauk Santos, 1994);

Comunidades pesqueiras artesanais

- ações para a construção do desenvolvimento local na Ilha de Deus, PE (Tauk Santos, Callou, et al., 2009);

Mulheres pescadoras artesanais

- análise do lazer e o consumo cultural das mulheres na pesca artesanal (Tauk Santos, Fox, et al., 2009);

Inclusão digital

- pesquisa das políticas de inclusão digital na perspectiva da inclusão social em contextos populares (Tauk Santos, 2009);

Desenvolvimento local e cidadania na gestão municipal

- análise dos desafios e estratégias de comunicação participativa da Prefeitura de Camaragibe (Tauk Santos, 2014a);

Mídias e culturas populares

- análise do papel do rádio na construção da democracia participativa na cidade (Tauk Santos, 2014b);
- análise do compromisso da mídia televisiva com as populações e com as comunidades locais (Tauk Santos, 2013);

Economia criativa e contextos populares

- análise das apropriações das políticas de economia criativa pelos jovens da Bomba do Hemetério, periferia do Recife (Tauk Santos et al., 2019).

Os resultados de como a matriz teórica de Paulo Freire repercutiu na formação dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Administração Rural e Comunicação Rural; do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local e do Programa de Pós-Graduação em Consumo e Desenvolvimento Social, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, encontra-se nas mais de 1000 páginas do livro *Travessias Acadêmicas das Tecnologias da Comunicação para o Desenvolvimento* (Tauk Santos & Callou, 2019).

A abertura da obra traz um texto inédito de Paulo Freire (2019), “A Educação como Espanto”. Um tributo amoroso às pegadas deste educador que inspirou as nossas travessias acadêmicas.

PAULO FREIRE EM CAMBRIDGE E NA UNICAMP

¹ Professora na Universidade
Presbiteriana Mackenzie.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4317-0793>. E-mail:
marisa.lajolo@mackenzie.br

MARISA LAJOLO¹

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro de Comunicação e Letras. São Paulo – SP, Brasil

Tão cedo passa tudo quanto passa!
–Fernando Pessoa. *Odes de Ricardo Reis*.

A mais antiga lembrança que tenho de Paulo Freire não é dele em carne o osso. É dele na voz da Vera Queiroga, uma companheira da república onde morávamos, a Casa da Universitária, na rua Abílio Soares. Início da década de 1960, éramos vinte quatro moças do interior, que estudavam em São Paulo. Eu fazia Letras e a Vera, Pedagogia.

Ela participava de um projeto de educação de adultos desenvolvido na Vila Helena Maria em Osasco e contava, entusiasmada, de um educador nordestino que tinha ideias completamente originais sobre educação. Ele chamava-se Paulo e eram dele as ideias que animavam e norteavam o projeto de que minha colega participava.

O tempo foi passando, chegou o golpe de 1964. Projetos de educação popular foram cancelados, os educadores que deles participavam foram perseguidos. A república estudantil ficou no passado. Mas não se apagou no passado a imagem de Paulo, aquele educador nordestino de que falava Vera. Perseguido pela ditadura, ele tinha sido preso e, depois, se exilado no Chile.

Eu me casei com o Franco e a Vera casou-se com o Zé Carlos – que chamávamos de Barretão. Ele também participava do projeto de educação de adultos, e também era entusiasta da pedagogia freiriana, que... Naquele tempo, não se chamava assim.

Depois de casada, morei por um tempo em Boston.

Foi lá, cidade de muita neve e lindos prédios de tijolinhos vermelhos, que fiquei conhecendo, em carne e osso, o educador nordestino de que Vera e Barreto falavam com tanto entusiasmo.

Paulo Freire foi convidado como professor visitante pela Universidade de Harvard. Chegou com a família: a esposa dona Elza e os filhos. A notícia correu na comunidade de brasileiros. Quando fiquei sabendo, me lembrei das referências que minha colega fazia a ele. A cidade – particularmente Cambridge, onde fica a Universidade de Harvard – fervia com movimentos políticos: Black Panthers e feministas, passeatas de oposição à Guerra do Vietnã.

A anunciada vinda de Paulo Freire – o orgulho por um patricio perseguido em sua terra, professor visitante de uma das mais prestigiadas universidades do mundo! – mexeu com a comunidade brasileira. A mim, particularmente, me envolveu numa nuvem de recordações. Por onde andariam a Vera e o Barretão? Será que eu ia encontrar Paulo Freire? Torcia que sim.

Dei sorte.

Encontrei-o numa palestra em Harvard: um punhado de brasileiros, junto com gente de todos os cantos do planeta, foi à universidade ouvir aquele educador que tinha ideias originais – e mais do que isso, revolucionárias – sobre educação.

Casa cheia: pelo que me recordo, o tema da conferência era *Educação Popular*.

Magro e barbudo, muito calmo, começou explicando que falaria em português. Um jovem, a seu lado, fazia a tradução. Na fala de Paulo, me maravilharam, por um lado, certas construções retóricas, observações entusiasmadas sobre suas experiências; de outro, o tom de intimidade com que alinhavava suas reflexões sobre o direito à educação e a importância de saber ler e escrever.

Depois da palestra procurei-o. Apresentei-me como colega da Vera e do Barreto. Ele me informou da sua sala na universidade.

Fui vê-lo, emocionadíssima.

E ficamos amigos para sempre...

Me impressionava muito o que Paulo contava sobre sua experiência de viver em um país estrangeiro. Contava que o espanhol do Chile era menos estrangeiro do que o inglês de Cambridge. Foi nestas conversas, absolutamente informais que aprendi a profunda relação que Paulo estabelecia entre linguagem e vida, entre linguagem e mundo. Comecei a entender que suas propostas de alfabetização – que vou resumir na expressão freiriana *leitura do mundo* – decorriam da íntima relação que ele estabelecia entre linguagem e vida.

Acompanhei algumas vezes dona Elza ao mercado. Entre compras, fiquei sabendo da saudade da família da comida brasileira. E de como Paulo era desligado da vida doméstica.

Paulo deixou Cambridge. E se foi para a Suíça.

O pós-doutorado do Franco acabou e voltamos ao Brasil.

* * *

De novo, o tempo passou. Mais ou menos dez anos depois, reencontrei Paulo na Unicamp. Ele, na Faculdade de Educação, eu, no Instituto de Estudos da Linguagem. As conversas retornaram, na paisagem da via Anhanguera e da Bandeirantes, estradas que unem São Paulo e Campinas. Paulo me dava carona, e Bernardo (seria esse mesmo o nome?) era o competente e bem-humorado motorista do carro, todo decorado com objetos que lembravam o nordeste...

Paulo me perguntava sobre leituras populares. Afinal, seu trabalho era prioritariamente voltado para educação popular. E eu não tinha como responder. Não tinha ideia do que se lia para fora do restrito círculo do povo das letras. Um dia, Paulo pediu que eu organizasse uma apostila com textos literários que eu considerasse adequados para leitores com pouca familiaridade com a escrita.

Pensei muito. Conversei com colegas. No fim, decidi por poemas. Por hipótese, curtos. Ainda por hipótese, rítmicos, próximos da oralidade. Alguns, poemas de amor, e outros do que hoje eu chamaria de textos militantes. De repente, veio uma ideia. Resolvi incluir um poema concreto, meio vanguarda da época: poema cujos versos não seguiam a linearidade tradicional da língua escrita. Algumas palavras tinham letras que *escorriam* na vertical.

Entreguei para o Paulo. Algumas semanas depois, ele me disse que o poema concreto foi o texto de que os alunos mais gostaram.

Fiquei perplexa.

Paulo explicou que os alunos gostaram do poema porque parecia com a escrita dos ônibus, onde às vezes o ponto final vinha escrito *de pé* e não *deitado*.

...grande lição, vinda de uma sala de educação de adultos, naquela manhã a caminho da universidade...

Além de conversas de estrada, alguns jantares: na casa dele ou na minha onde, sempre, o eterno macarrão – único prato que tenho coragem de servir aos amigos! – era infalivelmente acompanhado de uma autêntica cachaça pernambucana. Quanta saudade...

MEUS ENCONTROS COM PAULO FREIRE

SÉRGIO HADDAD^a

Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação. Caxias do Sul – RS, Brasil

Meu primeiro contato com a obra de Paulo Freire foi em 1967, ainda como secundarista, na casa do então deputado federal Franco Montoro. Ali, junto com um grupo de colegas, participei de um curso sobre o método de alfabetização desenvolvido pelo educador, etapa preparatória para uma ação dirigida a jovens e adultos que viviam em uma comunidade próxima da escola onde estudava. Já tínhamos, naquele momento, acesso ao seu livro *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1999).

Paulo Freire já não vivia mais do Brasil, estava exilado em Santiago, no Chile, com sua esposa e cinco filhos, em razão do golpe civil-militar de 1964, que o

^aProfessor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, possui doutorado em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6243-1813>. E-mail: shaddad@ucs.br

perseguiu no momento em que coordenava desde Brasília as ações preparatórias do Programa Nacional de Alfabetização a ser lançada presidente João Goulart. Um ano antes, em 1963, uma experiência de alfabetização com quarenta trabalhadores rurais em Angicos, no Rio Grande do Norte, faria de Paulo Freire uma referência nacional. Seu método alfabetizava em 40 horas e o fazia ampliando a consciência dos trabalhadores sobre seus problemas, buscando as causas e discutindo soluções que estivessem ao seu alcance para superá-los. Um método assim, com tais características, implantado nacionalmente, não só colocaria milhões de pessoas em condições de votar, em uma sociedade em que o analfabetismo era uma barreira para a obtenção desta condição, como as colocaria de uma forma muito mais consciente dos seus problemas, ameaçando os tradicionais currais eleitorais. Para o grupo civil-militar que assumiu o poder, seria uma ameaça à estabilidade política, resultando na sua prisão e posteriormente no exílio.

Anos mais tarde, em 1974, assumi a coordenação de um Curso Supletivo, na mesma escola em que havia estudado e realizado, como aluno, a experiência de alfabetização mencionada anteriormente. O desafio do curso, voltado para jovens e adultos que não haviam completado a sua escolaridade básica, era muito grande. Paulo Freire voltou a ser referência para o grupo de jovens professores e professoras, muitos recém-formados, que assumiram aquela responsabilidade. Estávamos no período mais difícil da ditadura militar e víamos naquele curso, numa perspectiva freiriana, uma oportunidade de trabalho político e educacional com pessoas trabalhadoras de setores populares.

Paulo Freire não estava mais no Chile. Depois de passar um ano nos Estados Unidos, na Universidade de Harvard, vivia em Genebra, na Suíça, desde 1970, quando assumiu o departamento de educação do Conselho Mundial das Igrejas. Já havia escrito *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968/2015), que viria a se tornar sua obra de maior reconhecimento mundial, traduzida para mais de 20 línguas, inacessível aos brasileiros, assim como vários outros textos, em razão da perseguição política. Obtínhamos seus escritos por meio de cópias ou publicações de outros países, em particular do Uruguai e Argentina. Serviram para orientar nosso trabalho, reconhecendo que os estudantes eram portadores de conhecimentos próprios e de histórias de vida que deveriam ser considerados nos processos de aprender e ensinar coletivos. Aprendemos com ele que deveríamos ser coerentes com nossos programas de estudos que falavam sobre democracia e liberdade de expressão, exercendo tais valores também em nossas metodologias e práticas. Aprendemos a respeitar as culturas diversas de uma sala de aula formada por pessoas vindas de diversos locais e que viviam na cidade de São Paulo.

No final dos anos 1970 e primeiros anos de 1980, o pensamento freiriano alimentava os trabalhos de educação popular, aqueles realizados nos espaços

não escolares, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), nos movimentos populares de luta por moradia, creche, carestia, nos sindicatos. Naqueles anos, combinava meu trabalho no curso supletivo com o de uma organização não governamental chamada Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), fundada por um grupo de ativistas, de maioria protestante, para assessorar o trabalho de base das CEBS. Mergulhei nestas assessorias, com Paulo Freire debaixo do braço, trabalhando com pesquisa participante em Goiás Velho e alfabetização de adultos com seringueiros no Acre, a pedido de Chico Mendes, e na região do rio Solimões, a pedido do Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Paulo Freire, seu pensamento e método de alfabetização foram as bases do trabalho realizado.

No retorno definitivo ao Brasil, em 1980, o educador passou a viver em São Paulo para trabalhar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e, posteriormente, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Era uma pessoa conhecida internacionalmente, tendo feito mais de 150 viagens internacionais para diversos países de todos os continentes. Continuou atendendo aos convites para trabalhos no exterior, mas agora também no Brasil, sedento que estava por se atualizar sobre a realidade brasileira. Suas obras já eram publicadas regularmente no país e tornaram-se de fácil acesso.

Foi no seu retorno do exílio que o conheci pessoalmente como colega na PUCSP, local onde comecei a dar aulas depois que deixei a coordenação do curso de adultos. Troquei com Paulo Freire conversas sobre o meu trabalho, algumas vezes em sua residência, para discutir e pedir o seu apoio, sempre atendido, apesar da sua agenda lotada.

Em 1987, me candidatei a um posto no Conselho Mundial de Igrejas como Secretário Executivo do Programa de Educação Básica de Adultos. Para fundamentar o meu processo, pedi cartas de recomendação, uma delas para Paulo Freire, que prontamente me atendeu, escrevendo no final do seu texto: “Being a member of the staff of the WCC, for 10 years, I am pleased to strongly recommend Mr. Haddad...He seems a ‘right person’ for this position, at this moment of his personal history”. Guardo até hoje sua carta como recordação da sua generosidade.

Quando Paulo Freire assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina, em 1979, ele me convidou para assumir a responsabilidade pela educação de adultos no município. Infelizmente não tive condições de aceitar, mas fiquei lisonjeado pelo convite e confiança.

Paulo Freire sempre foi uma referência para mim como ativista social, trabalhando com educação popular no CEDI e, desde 1994, na Ação Educativa. Minhas pesquisas no mestrado e no doutorado e, posteriormente, como pesquisador do CNPq ou Fapesp, foram no campo da educação de adultos e

sobre seu pensamento. A última delas, cujos resultados foram publicados no e-book *Grundtvig e Freire: Escolas Populares na Dinamarca e no Brasil* (Haddad et al., 2020), que introduz ao público brasileiro as ideias pedagógicas do pensador dinamarquês Nikolaj F. S. Grundtvig em comparação com as de Paulo Freire.

Frente a este histórico, tomei a decisão de dedicar dois anos para reler suas obras, ler o que não havia lido, entrevistar pessoas, pesquisar em jornais, revistas e artigos sobre Paulo Freire e, finalmente, escrever o livro *O Educador: Um Perfil de Paulo Freire* (Haddad, 2019). Nele, traço um perfil biográfico, procurando, em linguagem literária e menos acadêmica, contar a sua história, falando da sua vida, da conjuntura nos lugares por onde morou no exílio, sobre seu pensamento e obras. Escrevi na apresentação que os objetivos do livro eram de duas naturezas: uma conjuntural e outra pessoal. A conjuntural alertava para o momento de ataques e defesas do seu legado, espelho da polarização política em que estava dividida a sociedade brasileira, por vezes um debate desinformado sobre o educador e a sua obra. O livro pretendeu cobrir essa lacuna, oferecendo um texto que fosse porta de entrada para um entendimento mais aprofundado sobre o biografado. O objetivo de natureza pessoal foi o prestar uma homenagem a quem me acompanhou como educador e ativista social ao longo da minha trajetória pessoal e profissional. ■

REFERÊNCIAS

- Alfonso, H. (2000). *Socially shared inquiry: A self-reflexive, emancipatory, communication approach to social research*. Great Books Trading.
- Amoyan C. J., & Custodio, P. A. (2019). Development communication and the dialogic space: Finding the voices under the mines. In M. Dutta & D. Zapata (Eds.), *Communicating for social change* (pp. 63-85). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2005-7_4
- Arendt, H. (1970). *On violence*. Harcourt, Brace & Co.
- Baurile, L. M. B. (2014) *E Kasi Bata: Indoctrination of youth in Philippine politics*. [Trabalho de conclusão de curso não publicado]. College of Development Communication, University of the Philippines Los Baños.
- Chiappini, L. (Coord.). (2015). *Coleção Aprender e ensinar com textos* (7a ed.). Cortez.
- Citelli, A. O., Soares, I. de O., & Lopes, M. I. V. de. (2019). Educomunicação: Referências para uma construção metodológica. *Comunicação & Educação*, 24(2), 12-25. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25>
- Dagli, W. (2018, 20-24 June). *Communication for social change: A view from Devcom Los Baños* [Artigo apresentado]. 2018 Annual Conference of the International Association of Media and Communication Research (IAMCR), University of Oregon, Eugene, OR, USA.

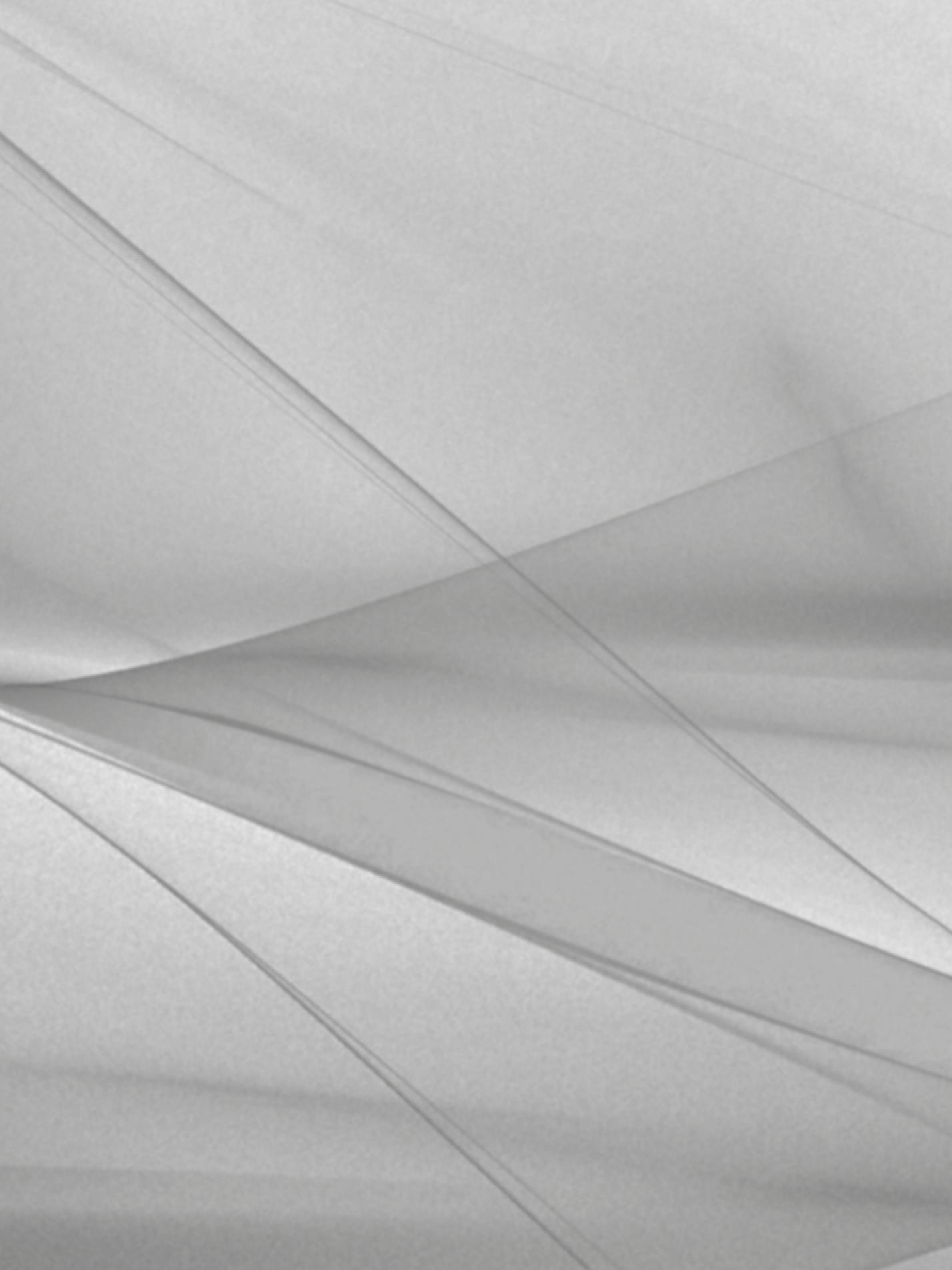
- Dahl, R. (1957). *The concept of power*. John Wiley & Sons.
- Daya, R. (2010). Experiences of facilitators in using ADIDS as a participatory approach in a training class: an exploratory study. *USM R&D*, 18(2), 171-180. <https://bit.ly/3G715kt>
- Dussel, E. & Apel, K.-O. (2013). *ética del discurso y ética de la liberación*. Editorial Docencia.
- Flor, A. G. (2004). *Environmental Communication: Principles, Approaches and Strategies of Communication Applied to Environmental Management*. University of the Philippines Open University.
- Freire, A. M. A. (2017). *Paulo Freire: Uma história de vida*. Paz & Terra.
- Freire, P. (1970a). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (1970b). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- Freire, P. (1970c). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança* (7a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da esperança* (7a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2a ed.). Unesp.
- Freire, P. (2012) *Por uma pedagogia da pergunta* (10a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2013a). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (16a ed.). Paz & Terra (Trabalho original publicado em 1976).
- Freire, P. (2013b). *Extensão ou comunicação?* (18a ed.). Paz & Terra. (Trabalho original publicado em 1969)
- Freire, P. (2015). *Pedagogia do oprimido* (59a ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1968).
- Guanio, K. R. (2017). *Emerging and shifting: Power and the organic participatory development communication of the autism recovery network of the Philippines (ARNP) within the autism community in Camarines Norte* [Trabalho de conclusão de curso não publicado]. University of the Philippines Los Baños.
- Haddad, S. (2019). *O educador: Um perfil de Paulo Freire*. Todavia.
- Haddad, S. (Org.). (2020). *Grundtvig e Freire: Escolas populares na Dinamarca e no Brasil*. Ação Educativa. <https://doi.org/10.29327/527607>
- Hemingway, E. (1940). *For whom the bell tolls* [Por quem os sinos dobram]. Charles Scribner's Sons.
- Hesse, H. (2012). *Demian* (44a ed.). Record. (Trabalho original publicado em 1919).
- Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf). (2018). *Alfabetismo no Brasil*. <https://bit.ly/37ihCQD>

- Jallov, B. (1982). *Et modbillede i lyd. En metode for frigørende radioproduktion for kvinder* [Dissertação de mestrado não publicada]. Roskilde Universitet.
- Jallov, B. (2014). *Community participation and communication support programme: Midterm evaluation*. Government of the Lao PDR, United Nations Development Programme Country: Lao PDR. <https://bit.ly/3ldKxOf>
- Jallov, B. (2015). *Community radio and community multimedia centres in Mozambique: A brief history*. EMPOWERHOUSE. <https://bit.ly/3fg6acV>
- Leite, L. C. M. (2005). Encontro com Paulo Freire. In: *Reinvenção da catedral: Literatura e ensino em debate* (pp. 302-326). Cortez Editora.
- Libanio Christo, C. A. (2021). Homage to Paulo Freire on his centenary [vídeo]. Loughborough University. <https://doi.org/10.17028/rd.lboro.14398010.v1>
- Negt, O. (1971). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*. Europäische Verlagsanstalt. EVA.
- O'Connor, J. (2020, 11 de fevereiro). “Bombies”: Legacies of the secret war in Laos. *LSE International History*. <https://bit.ly/3yiKqo7>
- Pereira Coelho, E. (2011). *Pedagogia da correspondência, Paulo Freire e a educação por cartas e livros*. Liber Livros.
- Pnad. (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019*. <https://bit.ly/37ihArZ>
- Quebral, N. C. (1971, 9-10 de dezembro). *Development communication in the agricultural context* [Paper presentation]. Symposium on the theme “In search of breakthroughs in agricultural development” held in honour of Dr. Dioscoro Umali, College of Development Communication, Los Baños – Laguna, Filipinas.
- Quebral, N. C. (2012). *Development communication primer*. Southbound.
- Russell, B. (1916). *Principles of social reconstruction*. Allen and Unwin.
- Saul, A. M. (2017). Ensino e pesquisa na PUC-SP marcam 20 anos de presença/ausência de Paulo Freire. *Reflexão e Ação*, 25(2), 119-133. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i2.8962>
- Smith, M. K. (2002). Paulo Freire and informal education. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <https://bit.ly/3xcNpgv> (Trabalho original publicado em 1997)
- Tauk Santos M. S., & Callou, A. B. F. (1993). Alternativas de comunicação rural e participação popular. In G. M. Braga & M. K. Kunsch (Orgs.), *Comunicação rural: Discurso e prática* (pp. 128-137). Imprensa Universitária UFV.
- Tauk Santos, M. S. (1992). *Grito da seca: A retórica da participação*. UFRPE; Universidade de Sherbrooke.
- Tauk Santos, M. S. (1994). *Igreja e pequeno produtor rural: A comunicação participativa no Programa Cecapas/Serta* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de São Paulo.

- Tauk Santos, M. S. (2002). Comunicação participativa e ação libertadora: marxismo e cristianismo combinados na teoria da comunicação dos anos 1970 e 1980. In J. M. Melo, M. C. Gobbi, & W. L. Kunsch (Orgs.), *Matrizes comunicacionais latino-americanas* (pp. 199-219). Unesco; Unesp.
- Tauk Santos, M. S. (2009). *Inclusão digital, inclusão social?* Bagaço.
- Tauk Santos, M. S. (2013). Mídias e culturas populares contemporâneas: Mediação e tutela. *Signos do Consumo*, 5(1), 5-18. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-5057.v5i1p5-18>
- Tauk Santos, M. S. (2014a). Desenvolvimento local e cidadania: Desafios e estratégias de comunicação da gestão participativa popular da prefeitura de Camaragibe – PE. In A. B. F. Callou & M. S. Tauk Santos, *Extensão rural, extensão pesqueira: Estratégias de comunicação para o desenvolvimento* (pp. 521-531). Fasa.
- Tauk Santos, M. S. (2014b). Rádio comunidade: Construindo a democracia participativa na cidade. In A. B. F. Callou, & M. S. Tauk Santos, *Extensão rural, extensão pesqueira: Estratégias de comunicação para o desenvolvimento* (pp. 285-297). Fasa.
- Tauk Santos, M. S., & Callou, A. B. F. (2019). *Travessias acadêmicas das tecnologias da comunicação para o desenvolvimento* (pp. 19-27). Fasa.
- Tauk Santos, M. S., Barbosa, J. F. A., Camêlo, T. A., Sousa, A. L. M., & Andrade, S. L. (2019). Muito além do folclore e da cibercultura: Economia criativa nas culturas populares. In M. S. Tauk Santos & A. B. F. Callou, *Travessias acadêmicas das tecnologias da comunicação para o desenvolvimento* (pp. 299-306). Fasa.
- Tauk Santos, M. S., Callou, A. B. F., Amorim, J. B. B.; Mesquita, G. e Vasconcelos, G.. (2009). Redes de comunicação e desenvolvimento local na Ilha de Deus. In M. S. Tauk Santos, A. B. F. Callou, & V. R. F. Gehlen, *Comunicação, gênero e cultura em comunidades pesqueiras contemporâneas* (pp. 251-264). Fasa.
- Tauk Santos, M. S., Fox, V. P. P., Alves, R. P., Lima, I. O., & Silva, R. C. (2009). Lazer e consumo cultural de pescadoras artesanais. In M. S. Tauk Santos, A. B. F. Callou, & V. R. F. Gehlen, *Comunicação, gênero e cultura em comunidades pesqueiras contemporâneas* (pp. 99-124). Fasa.
- Timbreza, S. J. T. (2018). *(Re)constructing empowerment in development communication: Social constructs of some alumni of the College of Development Communication regarding empowerment* [Trabalho de conclusão de curso não publicado]. University of the Philippines Los Baños.
- Timmer, J.W. (1954). *Planejamento de trabalho em extensão agrícola*. Ministério da agricultura – Serviço de informação agrícola.
- Veyne, P. (1998). *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história* (4a ed.). UNB.



TESSES E DISSERTAÇÕES



Teses e dissertações

1^o de julho de 2020 a 30 de junho de 2021

DOUTORADO

ANDREUCCI JUNIOR, Sergio Jose

Identificação e análise de riscos corporativos de imagem: a relevância da Gestão de Identidades nas Relações Públicas

ORIENTADOR: LUIZ ALBERTO BESERRA DE FARIAS

doi: Em processamento

BAADER, Cinira

Mediação comunicacional das marcas na cultura alimentar infantil

ORIENTADOR: ENEUS TRINDADE BARRETO FILHO

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2021.tde-25082021-113248>

BIERWAGEN, Gláucia Silva

Vozes da trans(formação) docente na perspectiva da Comunicação/Educação

ORIENTADOR: ADILSON ODAIR CITELLI

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2021.tde-31082021-195415>

CARVALHO, Priscila Rezende

Entre o efêmero e as continuidades: tendências da pesquisa na interface comunicação, moda e consumo

ORIENTADOR: ENEUS TRINDADE BARRETO FILHO

doi: Em processamento

DELGADO, Flavia Daniela Pereira

Uma voz contra o autoritarismo: crônicas de Antônio Callado durante a ditadura militar

ORIENTADORA: SANDRA LUCIA AMARAL DE ASSIS REIMÃO

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2020.tde-04032021-160218>



ESTEVANIM, Mayanna

Lógicas de produção jornalística em tempos de transformação digital: um pensamento sobre produto e adoção de metodologias ágeis

ORIENTADORA: ELIZABETH NICOLAU SAAD CORREA

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2021.tde-30082021-112856>

FELICIO, Maurício Barbosa da Cruz

Privacidade e e-vasão: uma visão propositiva sobre a privacidade em meio à aceleração comunicacional

ORIENTADORA: LUCILENE CURY

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2020.tde-24032021-155902>

FERREIRA FILHO, Renato Gonçalves

Estética, ética e semiótica do homoerotismo pós-hiv/aids: contribuições comunicacionais e semiopsicanalíticas para a saúde pública a partir do consumo digital da pornografia amadora

ORIENTADORA: MARIA CLOTILDE PEREZ RODRIGUES

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2021.tde-23082021-231608>

FREIRE, Maria Lourdes Balbinot de Lamonica

Por que assistimos séries? Um framework do consumo de séries

ORIENTADOR: LEANDRO LEONARDO BATISTA

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2020.tde-02032021-131328>

GARCIA, Santiago Naliato

Narrativas visuais e memória. Os acervos que constituem identidade: trabalhos fotográficos com foco no noroeste paulista

ORIENTADORA: MAYRA RODRIGUES GOMES

doi: Em processamento

JORGE FILHO, José Ismar Petrola

Da imprensa alternativa às redes sociais: uma análise comparativa entre notícias ficcionais no Pasquim e no Sensacionalista

ORIENTADORA: MARIA CRISTINA CASTILHO COSTA

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2021.tde-24082021-214118>

MACHADO, Tariana Brocardo

Aceitação da energia nuclear por parte da opinião pública no Brasil

ORIENTADORA: HELOIZA HELENA MATOS E NOBRE

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2021.tde-30082021-113842>

MARTINS, Juliane

Trajetórias de comunicadores desde a educação superior: histórias de vida sobre a formação do profissional no contexto das competências

ORIENTADORA: MARIA APARECIDA FERRARI

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2021.tde-26082021-224556>

PENNER, Tomaz Affonso

Bandeiras da Netflix: produção global e representações discursivas da diversidade LGBTQ+ nas séries brasileiras

ORIENTADORA: MARIA CRISTINA PALMA MUNGIOLI

doi: Em processamento

ROSA, Beatrice Bonami

Dez categorias que expressam a interface entre tecnologia digital, comunicação e educação: instrumento, empoderamento e rede de actantes

ORIENTADORA: BRASILINA PASSARELLI

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2021.tde-24082021-210027>

SALVATORI, Patricia Carla Gonçalves

Ativismo em um mundo (im)perfeito: relações públicas e cidadania para pessoas com deficiência

ORIENTADOR: LUIZ ALBERTO BESERRA DE FARIAS

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2021.tde-01092021-230346>

SENISE, Diego dos Santos Vega

O papel dos traços de personalidade dos indivíduos na avaliação de propagandas

ORIENTADOR: LEANDRO LEONARDO BATISTA

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2021.tde-24082021-211307>



TAMURA, Natália de Campos

Entre narrativas enunciadas e o silenciamento: a interface das representações sociais de indivíduos que coabitam em um espaço urbano

ORIENTADOR: PAULO ROBERTO NASSAR DE OLIVEIRA

doi: <https://doi.org/10.11606/T.27.2020.tde-05032021-164854>

MESTRADO

ALONSO, Laiara

Diversidade no YouTube: narrativas de Gênero, Identidade e Sexualidade pela perspectiva de Youtubers Trans

ORIENTADORA: BRASILINA PASSARELLI

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-04032021-224553>

ALVES, Déborah Dias

Apelos estéticos da criação publicitária: o concretismo como tendência criativa

ORIENTADOR: VICTOR AQUINO GOMES CORREA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-04032021-144356>

ARAGÃO NETO, Humberto Lima de

As transformações estéticas dos trailers cinematográficos dos anos de 1940 aos dias atuais

ORIENTADOR: VICTOR AQUINO GOMES CORREA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-01032021-145449>

AZEVEDO, Ítalo Leopardi Bosco de

As representações do Samba na prática escolar como estudo de caso

ORIENTADOR: ANDRÉ CHAVES DE MELO SILVA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2021.tde-24082021-213544>

BELONI, Patricia Oliveira

Astronomia na cobertura jornalística de ciência: representações e sociedade

ORIENTADOR: ANDRÉ CHAVES DE MELO SILVA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2021.tde-18082021-103035>

CALDAS, Pedro Neris Luiz

Comunicação na esfera pública digital: consequências práticas do uso de Big Data para as pesquisas de opinião pública no Brasil

ORIENTADOR: ANDERSON VINÍCIUS ROMANINI

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-05032021-165215>

CASTILHO, Laís Pardo

Análise discursiva de comunicação de empresas certificadas sustentáveis pelo Sistema B-Corporation

ORIENTADORA: MARGARIDA MARIA KROHLING KUNSCH

doi: Em processamento

FEOLA, Gabriella Garcia Sanches

Mapeamento da comunicação sobre sexualidade feita por influenciadores no YouTube

ORIENTADORA: BRASILINA PASSARELLI

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-09032021-004013>

FERNANDES, Kate Domingos

Modelo de adoção de Open Banking: motivadores e barreiras que influenciam o potencial adotante

ORIENTADOR: LUIZ GUILHERME DE CARVALHO ANTUNES

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-04032021-224111>

FERREIRA, Bruno Madureira

Design de plataformas digitais: o papel da forma nas arquiteturas de participação em rede

ORIENTADOR: MASSIMO DI FELICE

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2021.tde-18082021-081149>

FRANCISCHELLI, Giovanni

Regulação e fomento para a produção audiovisual brasileira e independente: uma análise da política do Fundo Setorial do Audiovisual

ORIENTADOR: VÍTOR SOUZA LIMA BLOTTA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2021.tde-24082021-212752>

GODOY, Eduardo Corrêa de

Memes na internet: uma análise da produção, dos usos e dos sentidos

ORIENTADORA: MARIA CLOTILDE PEREZ RODRIGUES

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-26032021-153916>



GOMES, Cinthia Maria do Carmo

'O que era preto se tornou vermelho': representação, identidade e autoria negra na imprensa do século XIX por Luiz Gama

ORIENTADORA: MAYRA RODRIGUES GOMES

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2021.tde-23082021-124606>

GUARDA, Rebeqa Figueiredo da

O self e suas autorrepresentações nas redes sociais digitais: um estudo de perfis profissionais a partir da semiótica

ORIENTADOR: ANDERSON VINÍCIUS ROMANINI

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-05032021-205841>

HUMES, Leonardo Bars

Relações entre propaganda, self estendido e consumo colaborativo: uma abordagem de método misto no contexto da Airbnb

ORIENTADOR: OTÁVIO BANDEIRA DE LAMÔNICA FREIRE

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-05032021-111647>

JESUS, Thaís Cristina Afonso de

Plataformas digitais de autopublicação: reflexões sobre processos criativos e editoriais

ORIENTADOR: VÍTOR SOUZA LIMA BLOTTA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-26032021-155012>

KAZAN, Evelyn Medeiros

Mulheres periféricas e autorrepresentação: uma análise do Nós, Mulheres da Periferia

ORIENTADORA: CLAUDIA LAGO

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-09032021-002816>

MAZZILLI, Bruna Sanjar

O fotolivro como espaço de complexidade e potência para a fotografia documental

ORIENTADOR: WAGNER SOUZA E SILVA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-03032021-164516>

MOTA, Cristiano Rodrigues da

Questões da Comunicação Política e da Cracolândia de São Paulo: um estudo sobre consubstancialidade, deliberação e participação cívica na imprensa

ORIENTADORA: HELOIZA HELENA MATOS E NOBRE

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-04032021-143619>

MOURA, Cívara Martim de

Aproximações entre comunicação, transversalidade e técnicas digitais: um estudo sobre a produção científica de cibercultura no Intercom

ORIENTADORA: ELIZABETH NICOLAU SAAD CORREA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-08032021-230614>

OLIVEIRA, Emílio Alves de

Comunicação organizacional: narrativas de empresas focadas em carreiras de jovens profissionais

ORIENTADOR: LUIZ ALBERTO BESERRA DE FARIAS

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-08032021-231939>

OSHIRO, Marina Kaori Iura

League of Legends: do esporte ritual ao esporte eletrônico

ORIENTADOR: PAULO ROBERTO NASSAR DE OLIVEIRA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-05032021-163646>

PEREIRA, André Luis Bueno Alves

Fotografia e Identidades: expressão pessoal e representação social

ORIENTADORA: MARIA CRISTINA CASTILHO COSTA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-26032021-153005>

ROSA, Larissa Flávia Monteiro Silva

Da manutenção à ruptura do silêncio: a cobertura jornalística da Rede Globo sobre os estupros cometidos pelo médium 'João de Deus'

ORIENTADORA: MAYRA RODRIGUES GOMES

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2021.tde-18082021-095447>

SENLLE, Renata Garcia

Conversas de Mães em Rede: um percurso netnográfico, dos blogs maternos até a Bancada de Mães Ativistas nas eleições de 2018 no Facebook

ORIENTADOR: PAULO ROBERTO NASSAR DE OLIVEIRA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-05032021-210528>

SERRALHEIRO, Vinícius Alves

Existe amor em app?: Percepções sobre a sexualidade, a prevenção e a comunicação do HIV e da aids entre usuários de aplicativos de relacionamento

ORIENTADOR: LEANDRO LEONARDO BATISTA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-27032021-120511>

SOUZA, Gabriel Moni de

O futebol brasileiro mediado e midiaticizado: uma análise semiótica da marca Corinthians e suas expressividades

ORIENTADORA: MARIA CLOTILDE PEREZ RODRIGUES

doi: Em processamento

SOUZA, Manuela Thamani Nascimento de

Futuro se faz com a história, e história com o povo dentro: Movimentos Negros na interface da Comunicação e Educação

ORIENTADORA: CLAUDIA LAGO

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2021.tde-18082021-101653>

TAVARES, Mariane Beline

O contemporâneo hiperconectado: realidade aumentada e seus usos nas redes sociais e nos videogames

ORIENTADORA: BRASILINA PASSARELLI

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-05032021-120846>

VELLEI, Carolina dos Santos

Os Stories jornalísticos no Instagram: investigando os novos formatos de narrativas nas mídias sociais

ORIENTADOR: WAGNER SOUZA E SILVA

doi: <https://doi.org/10.11606/D.27.2020.tde-08032021-230133>

MATRIZes é um periódico destinado à publicação de estudos que tenham por objeto a comunicação. Acolhe pesquisas teóricas e empíricas sobre processos comunicativos, meios e mediações nas interações sociais. Trata-se de uma publicação aberta às reflexões sobre culturas e linguagens midiáticas e suas implicações sociopolíticas e cognitivas. MATRIZes preserva o horizonte transdisciplinar do pensamento comunicacional e espera redimensionar conhecimento e práticas que contribuam para definir, mapear e explorar os novos cenários comunicacionais. No limite, MATRIZes busca ser um espaço de debates das diferentes perspectivas do campo da Comunicação.



Vol. 15 – n. 3 set./dez. 2021