

# A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo

ANDRÉ AZEVEDO DA FONSECA<sup>1</sup>

Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo



## RESUMO

O estudo analisa a aplicação da pedagogia de Paulo Freire às diretrizes curriculares do curso de Comunicação Social. O objetivo é problematizar o ensino de Jornalismo e propor um projeto político-pedagógico democrático. O estudo indica a formação de um profissional integrado, e não simplesmente adaptado ao seu tempo; um jornalista capaz de atuar como uma reflexão, e não como um mero reflexo da sociedade.

## PALAVRAS-CHAVE

Paulo Freire. Ensino de Jornalismo. Diretrizes curriculares. Projeto pedagógico.

---

<sup>1</sup> Pós-doutor em Estudos Culturais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), graduado em Jornalismo pela Universidade de Uberaba (Uniube). Professor do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [andre.azevedo@uel.br](mailto:andre.azevedo@uel.br).

## 1 AS DIRETRIZES CURRICULARES

As diretrizes curriculares para os cursos de graduação estabeleceram-se a partir de um processo iniciado com a publicação do Edital nº 4/97, quando as instituições de ensino superior foram convocadas a apresentar propostas a serem sistematizadas por comissões de especialistas. O Ministério da Educação (MEC) registra que, na vigência do edital, foram encaminhadas 1.200 sugestões de setores interessados. A partir de 1998, as propostas foram submetidas a mais um período de debates através da internet e de seminários pelo país. A Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) sistematizou o resultado das discussões e encaminhou a versão final ao Conselho Nacional de Educação (CNE) – o órgão competente para emitir os pareceres oficiais. Recentemente, as novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Jornalismo foram aprovadas pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional da Educação e homologadas pelo Ministério da Educação.

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

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

## A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo

acordo com o envolvimento pessoal do estudante, assim como a estruturação modular dos cursos, permitindo um melhor aproveitamento dos conteúdos e evitando um prolongamento desnecessário do período de formação universitária.

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

Observa-se, em breve análise, que esses princípios inspiram uma prática educativa aberta, flexível e desburocratizada. O incentivo à autonomia parece combater certa cultura pedagógica retrógrada, historicamente ligada a nossa sociedade estruturada sobre uma velha ordem familiar que, como explicou Buarque de Holanda (1995, p. 144), acabou por estabelecer as regras das relações e instituições sociais, regras estas que seriam tão mais eficientes quanto mais fundadas em princípios impessoais e abstratos. Holanda observou que a formação e a evolução de uma sociedade moderna são, sobretudo, decorrência de determinadas “virtudes antifamiliares” – como o espírito de iniciativa pessoal e a concorrência entre os cidadãos. O domínio daquela pedagogia autoritária e patriarcal na personalidade do jovem impõe grandes limitações para o desenvolvimento do futuro profissional e do futuro homem público na nova sociedade.

Os casos freqüentes em que os jovens são dominados pelas mães e pais na escolha das roupas, dos brinquedos, dos interesses e atividades gerais, a ponto de se tornarem incompetentes, tanto social, como individualmente, [...] são demasiado freqüentes para serem ignorados. (DUNLAP, 1935, p. 89 apud HOLANDA, 1995, p. 143).

Por outro lado, a “pedagogia científica moderna”, como já dizia Buarque de Holanda na década de 1930, procura libertar o indivíduo daquelas velhas regras da moral familiar (como a obediência incondicional) em nome de uma

progressiva individualidade fundada em uma obediência crítica ou até mesmo na desobediência, quando o jovem percebe pontos falíveis nas previsões dos pais (ou professores, acrescentaríamos). Essa nova personalidade social faz com que o jovem supere aquela visão de mundo particularista e desenvolva o senso de autonomia e de responsabilidade – estados de espírito imprescindíveis em uma sociedade de homens livres e de inclinação igualitária (HOLANDA, 1995, p. 143-145).

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

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

O educador pernambucano observa que é um equívoco histórico a associação entre “teoria” e “verbosidade”. Nesse sentido distorcido, a teoria é apresentada como uma abstração, como uma oposição à vida prática. Mas para

## A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo

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

172 |

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

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

Moacir Gadotti argumenta que, depois de Freire, não mais se pode ignorar que a educação é um ato político. Enquanto instituição histórica, a escola não pode deixar de reproduzir a lógica e as contradições da sociedade. Segundo Gadotti, aqueles que defendem uma escola neutra na verdade estão defendendo certa política: a política da despolitização. “Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes” (GADOTTI, 1991 apud FREIRE, 1983, p. 14).

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

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

Sobre a ideologia da separação entre teoria e prática na cultura bacharelesca, Frei Betto, em diálogo com Freire, iluminou o aspecto eminentemente político desse tipo de educação:

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

## A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo

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

## 2 DIRETRIZES CURRICULARES DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Atualmente, a Comunicação Social, inserida no bloco de carreira das Ciências Sociais Aplicadas, seguindo o critério utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contempla, segundo as diretrizes, seis habilitações: Jornalismo, Relações Públicas, Radialismo, Publicidade e Propaganda, Editoração e Cinema (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001). Os objetivos das diretrizes da área de Comunicação são flexibilizar a estrutura dos cursos para atender ao dinamismo da área; estabelecer orientações para a obtenção de um padrão de qualidade e viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas eficientes. As novas diretrizes procuram ressaltar a especificidade do curso de Jornalismo. O documento é bem crítico: "A imposição do Curso de Comunicação Social de modelo único, em substituição ao Curso de Jornalismo, teve conseqüências prejudiciais para a formação universitária da profissão." (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

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

Por fim, o graduado deve estar apto a “utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso”, posicionando-se de um ponto de vista ético-político “sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Para conceituar ética na perspectiva de sua aplicação no campo da Comunicação Social, escolhemos a teorização de Daniel Cornu, para quem esse conceito define-se como “a aplicação pessoal de um conjunto de valores livremente eleitos pelo indivíduo, em função de uma finalidade por ele mesmo estabelecida e que acredita ser boa” (1998, p. 8). É preciso enfatizar que a moral, por sua vez, é a instância primeira, ponto de referência do conjunto de preceitos universais e absolutos que fundamentam as relações humanas, as quais o indivíduo aceita submeter-se para viver em sociedade. Para Cornu, esse conceito de ética recupera a diferença estabelecida por Paul Ricoeur entre ‘aquilo que se pensa ser bom’ – a ética – e ‘aquilo que se impõe como obrigatório’ – a moral (CORNU, 1998, p. 9).

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



## A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo

Além desses perfis, as diretrizes listam as competências e habilidades que devem caracterizar o graduado em Comunicação Social. A formação superior deve promover a compreensão de conceitos que permitam a apreensão e aplicação das teorias em análises críticas da realidade e de suas próprias práticas de trabalho, qualificando assim sua inserção ético-política na sociedade. O graduado deve ter competência na leitura e no uso da língua para interpretação e produção de textos gerais e especializados na área, além da habilidade em dominar, experimentar e inovar no emprego das linguagens características dos processos de comunicação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001). No documento novo, os termos são semelhantes: “Dominar linguagens midiáticas e formatos discursivos utilizados nos processos de produção jornalística nos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

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

176 |

### 3 DIRETRIZES CURRICULARES DE JORNALISMO

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

As diretrizes assinalam que o jornalista deve ser um profissional capaz de elaborar pautas, planejar coberturas jornalísticas, formular questões e conduzir entrevistas, relacionando-se com fontes de informação de qualquer natureza. Esse profissional deve saber investigar, interpretar e contextualizar informações, editando todo esse material para produzir mensagens jornalísticas com clareza e correção, em espaço e período de tempo limitados. Para isso, é imprescindível

o domínio da linguagem apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação, além da habilidade na leitura, interpretação, compreensão e redação na língua nacional.

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

A insistência na necessária formação ética, ao mesmo tempo em que sublinha a evidência de que o jornalista exercerá uma função política de “compromisso com a cidadania”, parece também testemunhar contra um discurso (político e ideológico) de neutralidade tradicionalmente registrado em manuais de redação. No novo documento, o perfil é dividido em sete eixos, que procuram contemplar a fundamentação humanística e cidadã, privilegiando a abordagem histórica, cultural, jurídica, política e ecológica, contemporâneas; a fundamentação específica, voltada à visão crítica sobre a profissão; a fundamentação contextual, que tem por objetivo embasar o conhecimento das teorias da comunicação; a formação profissional, que enfatiza a relação de estudantes com os processos de “gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística”; a aplicação processual, voltada às ferramentas técnicas e metodológicas em diferentes suportes, e a prática laboratorial.

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

## A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo

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

Por isso mesmo, aquele trecho no documento antigo onde as diretrizes recomendam que o comunicador deve “refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo” torna-se um profundo equívoco. O profissional, enquanto sujeito histórico, enquanto ser de integração e não de ajustamento, não deve desumanizar-se e, fazendo-se objeto, refletir as demandas sociais e profissionais. O profissional deve refletir sobre elas, interpretando, participando em constante ingerência democrática. Da mesma forma, o comunicador não deve ser treinado na faculdade para adequar-se ao mundo, ou para acomodar-se à história, mas para interferir nela, transformando-a através de sua praxis ético-política.

178 |

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

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

Jornalismo, independentemente de qualquer definição acadêmica, é uma fascinante batalha pela conquista das mentes e corações de seus alvos: leitores, telespectadores ou ouvintes. Uma batalha geralmente sutil e que usa uma arma de aparência extremamente inofensiva: a palavra, acrescida, no caso da televisão, de imagens. Mas uma batalha

nem por isso menos importante do ponto de vista político e social, o que justifica e explica as imensas verbas canalizadas por governos, partidos, empresários e entidades diversas para o que se convencionou chamar veículos de comunicação de massa. (ROSSI, 1985, p. 7).

Rossi observa que essa “batalha pelas mentes e corações” é temperada pelo que chama de “mito da objetividade” – um discurso que, segundo ele, a imprensa brasileira “importou” dos padrões norte-americanos. Mas Rossi contesta essa possibilidade de “neutralidade” e “objetividade” que os jornais procuram assumir. Ele observa que, entre o fato e a versão publicada em um veículo de comunicação, há evidentemente a mediação de um jornalista que, por sua vez, carrega consigo uma formação cultural, uma visão de mundo pessoal e eventualmente “opiniões muito firmes a respeito do próprio fato que está testemunhando” (ROSSI, 1985, p. 9). E nesse ponto, a recomendação do MEC com relação à formação ético-política no curso de Jornalismo parece, de fato, um requisito fundamental. Deficiências nesse campo de estudo podem formar um profissional ingênuo e, por isso mesmo, reproduzidor involuntário de uma ideologia que não é capaz de perceber em seu próprio discurso.

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

## A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo

E aquelas ideias e representações que tendem a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais são produzidas, assim como a disfarçar as formas sociais de exploração econômica e de dominação política; a esse ocultamento da realidade social Chauí chama de ideologia. “Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas” (Ibid., p. 21). É aí que se assenta o conceito ideológico de ‘neutralidade’.

### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire é claro: o compromisso do profissional com a sociedade seria uma expressão oca, uma abstração, se não envolver a decisão lúcida e profunda de provocar essa transformação no plano do concreto. Para Meditsch, uma aplicação adequada das ideias de Freire no jornalismo não deve produzir apenas uma ferramenta teórica que contribua apenas em sua compreensão descritiva. “A compreensão da realidade, para Freire, é apenas um momento do ciclo maior que leva a sua permanente transformação pelo ser humano que a compreende.” (MEDITSCH, 2002, p. 15).

Segundo Freire, essa compreensão de estar no mundo não é uma qualidade automática do ser humano. Na vida cotidiana, normalmente estamos apenas adaptados e imersos na realidade. Para que possamos pensar o cotidiano, ter plena consciência sobre ele, é preciso fazer um exercício de ‘emersão’, ou seja, é preciso abstrair a realidade concreta, transformando-a em conceito, para que possamos estabelecer um distanciamento crítico e finalmente ‘ad-mirar’ aquele cotidiano em que estávamos apenas imersos. Este distanciamento crítico da própria vida material promove uma relação epistemológica com as experiências em que, anteriormente, o sujeito estava apenas imerso acriticamente. Assim se dá o processo de compreensão da realidade e, uma vez mais, assim se dá a dialetização da teoria e a prática. No entanto, a academia tem tendido a ficar plenamente satisfeita naquele estágio de emersão, ou seja, na pura elaboração teórica de conceitos abstratos.

Mas Freire percebe que somente na práxis o profissional é capaz de operar as transformações sociais. “É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo

homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis” (FREIRE, 1983, p. 17). Isso significa que o compromisso com a humanização dos homens e mulheres implica uma responsabilidade histórica e jamais pode ser realizada através de palavrórios “e nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram homens concretos”. O compromisso só existe no engajamento com a realidade, “de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados” (Ibid., p. 18-19).

É fundamental compreender que esta realidade, “proibitiva ou não do pensar e do atuar autênticos”, é criação dos homens. “Daí ela não pode, por ser histórica tal como os homens que a criam, transformar-se por si só. Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a”. Além disso: “Se é possível ao ser humano transformar a natureza, ou seja, um mundo que não foi feito por ele, por que, então, não seria capaz de transformar o mundo da cultura e da história, o mundo que somente o ser humano fez?” (FREIRE; BETTO, 1985, p. 16).

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. (FREIRE; BETTO, 1985, p. 16).

O educador pernambucano defende que o profissional não pode ser uma pessoa neutra frente ao mundo, frente à desumanização. “O trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem [...] ou fica a favor da permanência.” (FREIRE, 1983, p. 49). Mas isso jamais significa impor sua opção. “Se atua desta forma, apesar de afirmar sua opção pela libertação do homem e pela sua humanização, está trabalhando de maneira contraditória, isto é, manipulando; adapta-se somente à ação domesticadora do homem que, em lugar de libertá-lo, o prende.” (Ibid., p. 49).


## A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo

Paulo Freire procura estabelecer claramente a diferença entre o ativista sectário e o militante radical. A radicalização, que etimologicamente significa o enraizamento, o aprofundamento que o homem faz em sua opção, é uma atitude positiva, porque preponderantemente crítica. Segundo Freire, o radical não nega o direito ao outro de optar, nem pretende impor sua opção, mas dialoga pela própria convicção no poder transformador da comunicação. O radical está convencido de suas opções, mas enquanto sujeito do diálogo, carrega intrinsecamente a confiança no direito que o outro tem de julgar-se certo. “Tenta convencer e converter, e não esmagar seu oponente” (FREIRE, 1984, p. 50). Contudo, ao mesmo tempo em que defende a humildade intelectual e mesmo a amorosidade, a posição radical não é autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado que silencia e leva à passividade, à desumanização.

Já o sectário, segundo Freire, tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. Por isso, é arrogante, antidialógico e, portanto, anticomunicativo e necessariamente reacionário. O sectário não respeita a opção dos outros porque pretende impor a sua, que devido ao alto conteúdo emocional não é opção, mas fanatismo. “Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é a ação sem vigilância da reflexão. Daí seu gosto pela sloganização” (FREIRE, 1984, p. 51). O sectário, seja de direita ou de esquerda, se põe diante da história como o seu único fazedor, como seu proprietário. A diferença é que, enquanto o direitista pretende conservar a história, o esquerdista pretende antecipar, segundo suas próprias convicções, as transformações que julga serem necessárias. No entanto, essa disposição de considerar-se o único agente da História faz com que o sectário reduza o povo à massa.

O povo não conta nem pesa para o sectário, a não ser como suporte para seus fins. [...] Não pensa. Pensam por ele e é na condição de protegido, de menor de idade, que é visto pelo sectário, que jamais fará uma revolução verdadeiramente libertadora, precisamente porque também não é livre. (Ibid., p. 52).

Portanto, o estudo sugere que a aplicação das ideias de Paulo Freire na problematização do ensino de Jornalismo promova a formação de um

profissional radical, e não sectário; integrado, e não simplesmente adaptado ao seu tempo; um jornalista capaz de atuar como uma reflexão, e não como um mero reflexo da sociedade. Pois a educação defendida por Paulo Freire é aquela que propõe ao estudante a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, suas responsabilidades e seu papel no novo clima cultural de sua época. Uma educação que propicie a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que, por isso mesmo, tenha sua instrumentalidade voltada ao desenvolvimento desse poder, “na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção” (FREIRE, 1984, p. 59). 

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Betânia Maciel de. O pensamento de Paulo Freire no ensino da comunicação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 21., 1998, Recife. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/5e8042a5861ae5b5103c53a96e308f19.PDF>>. Acesso em: 10 ago 2013.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CORNU, Daniel. **Ética da informação.** Bauru: Edusc, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação:** Diálogos – Volume 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação:** Diálogos – Volume 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



## A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

LIMA, Venício Arthur de. **Comunicação e cultura**: as idéias de Paulo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MEDITSCH, Eduardo. Filosofia de Paulo Freire e práticas cognitivas no jornalismo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 15-20, maio./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37488/40202>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo**. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação. Portaria nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009. Brasília: Ministério da Educação; SESu/MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_final\\_cursos\\_jornalismo.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Brasília: SESu/MEC, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES 492/2001 – Homologado**. Despacho do Ministro em 04 de julho de 2001, publicado no Diário Oficial da União de 09 de julho de 2001, Seção 1, p. 50. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2011.

ROSSI, Clóvis. **O que é jornalismo**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.