

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Cláudia Chaves Fonseca

**A COMUNICAÇÃO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JOHN
DEWEY, CÉLESTIN FREINET E PAULO FREIRE: um estudo em
perspectiva comparada.**

Belo Horizonte

2017

Cláudia Chaves Fonseca

A COMUNICAÇÃO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY, CÉLESTIN FREINET E PAULO FREIRE: um estudo em perspectiva comparada.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas.

Orientação: Prof. Dra. Sandra Pereira Tosta.

Belo Horizonte

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F676c	<p>Fonseca, Cláudia Chaves</p> <p>A comunicação no pensamento educacional de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire: um estudo em perspectiva comparada / Cláudia Chaves Fonseca. Belo Horizonte, 2017.</p> <p>175 f. : il.</p> <p>Orientadora: Sandra Pereira Tosta</p> <p>Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>1. Educação - Estudo e ensino. 2. Comunicação de massa e educação. 3. Educação comparada. 4. Educação - Filosofia. 5. Pedagogia crítica. I. Tosta, Sandra Pereira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU: 37.011</p>
-------	---

Cláudia Chaves Fonseca

**A COMUNICAÇÃO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY,
CÉLESTIN FREINET E PAULO FREIRE: um estudo em perspectiva comparada.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
(Doutorado) em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais – PUC
Minas.

Orientação: Prof. Dra. Sandra Pereira Tosta.

Profa. Dra. Sandra Pereira Tosta (orientadora – PUC Minas)

Profa. Dra. Lúcia Gouvêa Pimentel (UFMG)

Prof. Dr. Cláudio Márcio Magalhães (UNA)

Profa. Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves (PUC Minas)

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi (PUC Minas)

Prof. Dr. Arnaldo Vaz (suplente – UFMG)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira (suplente – PUC Minas)

Belo Horizonte, 16 de março de 2017

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Sandra Pereira Tosta, pelo apoio constante e orientação firme em quatro anos de trabalho. A ela, sempre presente e incansável, minha admiração e profunda gratidão;

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) pela concessão de bolsa, sem a qual eu não teria condição de cursar o doutorado;

À Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, instituição que fez parte da minha trajetória profissional em vários momentos, como aluna e professora;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em particular o professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury e a professora Dra. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira, por me apresentarem o campo teórico da Educação e por se constituírem em modelo de profissionais na docência;

Ao professor Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, de quem fui aluna isolada da disciplina “Educação e Conhecimento”, pelas aulas excelentes;

Aos colegas do doutorado, especialmente Maria Geralda Oliver Rosa e Pollyana Alves Nicodemos, pela cumplicidade e companheirismo;

Ao ex-colega Rafael Adriano Severo, *in memoriam*;

Às funcionárias da secretaria do PGED, Valéria e Sirlane, pela atenção e presteza no encaminhamento de todas as demandas burocráticas;

Aos amigos de toda vida, Luiz Henrique Barbosa, Rodrigo Rodrigues, Suzana Diniz e tantos outros que me encorajaram a cumprir mais um percurso acadêmico;

Aos meus pais, sempre no meu coração, um agradecimento especial em reconhecimento aos sacrifícios feitos para que os filhos pudessem estudar;

Aos meus irmãos e sobrinhos, com amor.

RESUMO

Esta tese intitulada '*A comunicação no pensamento educacional de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire: um estudo em perspectiva comparada*' discorre sobre a interrelação entre Educação e Comunicação por meio da análise da comunicação no pensamento educacional dos autores mencionados, indagando de que forma o campo comunicacional se apresenta e ganha relevância no pensamento deles. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada em perspectiva comparada, por meio da qual se faz um esforço de interpretação para compreender como a comunicação ajuda a compor o pensamento de cada um. Conclui-se que os três autores inserem-se em uma abordagem cultural da comunicação, que informa o paradigma relacional da Teoria da Comunicação. A abordagem cultural é desenvolvida de modo singular em cada obra, em diferentes concepções, desde a comunicação como troca interpessoal até aquela que privilegia o diálogo, preconizando uma autêntica pedagogia da comunicação.

Palavras-chave: educação – comunicação – educação comparada – filosofia da educação – pedagogia da comunicação

ABSTRACT

This doctorate dissertation is titled '*Communication and the educational thinking of John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire: a comparative perspective study*'. It elaborates on the interrelation between Education and Communication by means of an analysis of communication in the educational thinking of these three authors. It is an inquiry about the ways in which the field of communication presents itself and becomes relevant in their thinking. This is a review of literature where a comparative perspective was adopted. An interpretive effort was made in order to understand how communication helped each of them to come up with his thoughts. It has been concluded that the three authors subscribe to a cultural approach to communication, one which informs the relational paradigm within Communication Theory. The cultural approach has been developed in a singular mode in each one's body of work. The differences in the way the cultural approach is conceptualized – from communication as interpersonal exchange towards one which gives priority to dialogue – recommends an authentic pedagogy of communication.

Key-words: education – communication – comparative education – philosophy of education – pedagogy of communication

SUMÁRIO

1 NOTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	08
1.1 O problema da pesquisa	11
1.2 Justificativa e recorte temático	12
1.3 A comparação na pesquisa educacional	16
1.4 Estrutura da tese	19
2 A CONSTITUIÇÃO DOS CAMPOS EDUCACIONAL E COMUNICACIONAL	21
2.1 A constituição de uma ciência da educação	26
2.2. O movimento Escola Nova	28
2.2.1 <i>Os processos educativos e a constituição de um campo científico</i>	31
2.3 Parte II – A constituição do campo comunicacional	35
2.4. Comunicação coletiva e campo comunicacional	39
2.4.1 <i>Cultura de massa, indústria cultural e processos de midiatização social</i>	42
2.4.2 <i>A Comunicação em rede</i>	46
2.5 As teorias da comunicação	48
2.5.1 <i>A crítica à pesquisa administrativa</i>	52
2.5.2 <i>Os conceitos de mediação e midiatização</i>	54
3 A COMUNICAÇÃO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY	58
3.1 Uma visão não-dualista de um mundo em mudança	58
3.1.1 <i>O pragmatismo norte-americano</i>	60
3.2 O pensamento reflexivo	64
3.3 O conceito de experiência	66
3.3.1 <i>A qualidade estética da experiência</i>	69
3.4 A Filosofia da educação de Dewey	72
3.4.1 <i>Dewey, herdeiro de Rousseau?</i>	74
3.5 Educação e comunicação em Dewey	78
3.5.1 <i>Linguagem, comunicação e significação</i>	79
3.5.2 <i>A comunicação como relação Social</i>	81
3.5.3 <i>A comunicação como reflexividade Social</i>	83
3.5.4 <i>Comunicação e meios de comunicação</i>	84

4 A COMUNICAÇÃO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE CÉLESTIN FREINET	88
4.1 Um educador ‘prático’	88
4.2 A escola moderna francesa	92
4.3 Educação e trabalho	99
4.4 Educação e comunicação em Freinet	103
4.4.1 <i>A livre expressão e o texto livre</i>	103
4.5 A imprensa escolar como afirmação da cidadania infantil	106
4.5.1 <i>A imprensa escolar como forma de documentação e registro</i>	108
4.6 A comunicação como elemento dialético na dinâmica sócio-educativa	110
5 A COMUNICAÇÃO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE	113
5.1 Paulo Freire: o ‘tornar-se’ educador na realidade brasileira e latino-americana	113
5.2 Uma proposta político-pedagógica para a alfabetização de adultos	117
5.3 Um conceito de educação libertadora	120
5.3.1 <i>A educação como ato cognoscitivo</i>	121
5.4 As três dimensões do conceito de cultura	123
5.4.1 <i>Educação bancária e educação problematizadora</i>	125
5.5 Educação e sociedade de classes	129
5.6 O ‘método’ freireano da educação popular	132
5.6.1 <i>Círculo de cultura, palavras geradoras, fichas de cultura</i>	134
5.7 A educação como comunicação em Freire	137
5.7.1 <i>Para uma pedagogia da comunicação</i>	138
5.7.2 <i>Comunicação e conhecimento</i>	140
5.7.3 <i>Comunicação x massificação</i>	142
6 OS SENTIDOS DA COMUNICAÇÃO NA OBRA DE JOHN DEWEY, CÉLESTIN FREINET E PAULO FREIRE: APONTAMENTOS COMPARATIVOS	144
6.1 O olhar comparativo	145
6.2 Em busca de ressonâncias	149
6.3 Uma abordagem cultural da comunicação	152
6.3.1 <i>A comunicação como relação social e política</i>	154
6.3.2 <i>Comunicação e linguagem</i>	156
6.4 Em direção a uma pedagogia da comunicação: a radicalidade do conceito	159
6.4.1 <i>Meios de comunicação e incomunicação</i>	160
6.4.2 <i>Comunicação e diálogo</i>	162
6.5 Apontamentos finais	165
REFERÊNCIAS	168

1 PROBLEMA DE PESQUISA: NOTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Em um movimento que remonta ao século XVII, tanto a Educação como a Comunicação passaram gradualmente por um processo de racionalização, de tal modo que lograram ocupar um lugar privilegiado no projeto de modernidade ocidental. A partir de então, áreas simultaneamente modeladoras e modeladas por uma nova ordem do saber, a Educação e a Comunicação afirmaram-se como campos da ação e do conhecimento humanos, buscando estatuto e reconhecimento científicos.

A interface entre Educação e Comunicação é ainda mais recente, remontando ao século XX. As áreas efetuam entre si uma dinâmica ambígua, muitas vezes de atração, integração e reciprocidade; outras vezes, porém, de estranhamento, questionamento ou até mesmo de repulsa mútuas.

Discorrer sobre a Educação e a Comunicação em perspectiva comparada configura-se, portanto, como tarefa complexa, não somente pela problemática conceitual e metodológica que se impõe ao estudo de cada uma, mas, principalmente, porque são áreas que se relacionam, buscam conversar entre si, implicam-se mutuamente. Cury (2008), em prefácio ao livro *Mídia & Educação* (MELO; TOSTA, 2008) afirma que para construir pontes entre Educação e Comunicação devemos ter em mente a dupla dimensão da educação:

De um lado, a autonomia como conquista de si e de leitura crítica do mundo (da raiz latina *educere*) e, de outro, a educação como heteronomia (da raiz latina *educare*) como perda de si em favor de comandos explícitos ou implícitos de uma autoridade mediática. Dessa tensão permanente entre autonomia e heteronomia, tanto educadores quanto comunicólogos devem partir para que possam construir conhecimentos pertinentes e se façam ouvir (CURY, 2008, p. 9).

A problematização da interrelação entre Educação e Comunicação e a consequente pesquisa sobre o tema tornam-se fundamentais para que professores e comunicadores possam lidar com as diferentes situações que têm surgido a partir desta dinâmica. A respeito da tarefa do educador, Cury nos lembra que:

Sem um mergulho no mundo da mídia, seus contrastes, suas contradições, o educador não terá condições de 'reeducar' seus estudantes para a autonomia de si, condição para a consciência crítica face à sociedade em que transita (CURY, 2008, p. 10).

A tarefa indicada também se aplica aos comunicadores: a de tentar compreender a dimensão formativa de sua atividade, no âmbito escolar e extra-escolar.

Na atualidade, a presença de dispositivos comunicacionais nas escolas (computadores e aparelhos de telefonia celular ligados à rede mundial, por exemplo) amplia o acesso à informação. Apesar de serem usados como recursos didáticos, os dispositivos de comunicação frequentemente criam situações problemáticas: uma delas a instauração da vigilância nos espaços escolares, invadindo a privacidade de professores e alunos; outro exemplo é que, se não forem adequadamente incorporados pela prática pedagógica, se tornam mais um elemento de dispersão dos alunos em sala de aula, etc. Tais questões, bem como o grau de desafio trazido por elas, não têm encontrado respostas suficientes nas formulações correntes das Teorias da Comunicação e das Teorias da Pedagogia e, por conseguinte, convocam esforços de pesquisa que ultrapassem a mera interdisciplinaridade¹.

Para responder à celeridade e à complexidade com que esses fenômenos nos chegam, torna-se necessário que se vá além, no exercício de um olhar pluridisciplinar: aquele que diz respeito ao estudo de um tópico de pesquisa não apenas em uma disciplina, mas em várias ao mesmo tempo. Neste caso, as Teorias da Comunicação e da Educação se somam à Antropologia, à História, à Psicologia, à Sociologia ou à Semiótica. Em um trabalho pluridisciplinar, os objetivos da disciplina-foco recebem a contribuição dos conceitos e dos procedimentos das demais disciplinas, favorecendo uma dinâmica de conhecimento que promova o crescimento de todas. O esforço (e o desafio que está posto) é abrir mão de hierarquias para, de forma cooperativa, revelar as possíveis relações existentes entre Educação e Comunicação e, se possível, repensá-las.

As preocupações de ordem teórica e metodológica que permitem promover a compreensão do comunicativo - se assim podemos denominá-lo - e refinar o olhar sobre esse fenômeno para com ele pensar a educação, passam a fazer parte da dinâmica da vida social, pois os processos comunicacionais tornaram-se paulatinamente dimensões instituintes do projeto da modernidade. O sociólogo

¹. O objetivo da interdisciplinaridade seria a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Cf. NICOLESCU, Disponível em <http://perso.clubinternet.fr/nicol/ciret/>.

britânico J.B. Thompson, na introdução ao livro *Mídia e Modernidade: uma teoria social da mídia*², afirma que:

(...) se quisermos entender a natureza da modernidade – isto é, as características institucionais das sociedades modernas e as condições de vida criadas por elas – deveremos dar um lugar central ao desenvolvimento dos meios de comunicação e seu impacto (THOMPSON, 2009, p.12).

A Comunicação, que a partir do século XX adquire características coletivas e se torna onipresente no cotidiano, vem sendo reconhecida em sua potencialidade educacional pelos governos, pelos organismos internacionais e pelas instituições religiosas³, que são interpelados socialmente a desempenhá-la.

No que diz respeito à Educação, ao seguir este raciocínio, é razoável pensar que se forma um ambiente em que situações educativas, no interior das instituições escolares, são cada vez mais convocadas a dirigir sua atenção a aspectos comunicacionais - incorporando suas lógicas e práticas. A razão comunicacional está presente dentro e fora da sala de aula. O teórico da comunicação Jesús Martín-Barbero, ao refletir sobre a necessidade que a Teoria da Comunicação formule novas perguntas, uma vez que o conhecimento disponível sobre o fenômeno tradicionalmente (pelo menos até a década de 1950) não o pensa em termos da cultura, afirma:

(...) o que estamos tentando pensar é a hegemonia comunicacional do mercado na sociedade: a comunicação convertida no mais eficaz motor de desengate e de inserção das culturas – étnicas, nacionais ou locais – no espaço/tempo do mercado e nas tecnologias globais. No mesmo sentido, estamos necessitando pensar o lugar estratégico que passou a ocupar a comunicação na configuração dos novos modelos de sociedade, e sua paradoxal vinculação tanto com o relançamento da modernização – via satélites, informática e videoprocessadores – quanto com a desconcertada e tateante experiência da tardomodernidade (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 13).

A constituição desse contexto cultural simultaneamente comunicacional e educacional convoca o pensamento pluridisciplinar, em busca da apreensão de conceitos que, longe de determinarem um esvaziamento mútuo, possam ajudar a responder as seguintes questões, que formam o quadro de referência para esta

² Publicado originalmente em 1990.

³ No caso da Igreja Católica, o Concílio Vaticano II aprovou em 04/12/1963 o documento *Inter Mirifica*, considerado o primeiro documento universal que reconheceu o direito à informação, assegurando a obrigação da igreja de utilizar os instrumentos da comunicação social. Em 1971, o papa Paulo VI publicou a *Encíclica Communio et Progressio*, também sobre o assunto. Cf. TOSTA, Sandra. *Pedagogia e Comunicação no registro da liberdade* (2005).

tese: como pensar a Educação em termos comunicacionais? Como compreender a Comunicação em termos educacionais?

Ao buscar fomentar o debate sobre a Educação e a Comunicação, que se afirma bastante expressivo após a invenção dos meios de comunicação audiovisuais e, atualmente, dos digitais, esta tese pretende investigar, no sentido mais amplo possível, como as possibilidades dialógicas entre a Educação e a Comunicação podem ser reconhecidas, construídas conceitualmente e efetivadas em suas práticas.

Em outras palavras, pretende-se, em uma perspectiva comparada, investigar: qual é o lugar da comunicação no contexto de determinadas filosofias educacionais? De que forma o campo comunicacional está presente e ganha corpo no pensamento de John Dewey (1859-1952), Célestin Freinet (1896-1966) e Paulo Freire (1921-1997), tornando-se um elemento-chave para a sua compreensão?

1.1 O Problema da Pesquisa

O problema de pesquisa desta tese se inscreve nas temáticas da Filosofia da Educação, campo do conhecimento que compõe diversas ordens de problemas. Em uma concepção clássica, a disciplina reflete sobre quais seriam os pressupostos das ações educacionais; quais seriam os objetivos da educação; os fundamentos de legitimidade do discurso e das práticas educacionais; quais as aplicações (e implicações) pedagógicas das diversas correntes filosóficas; a determinação de valores educativos, entre outros temas de investigação científica.

A Filosofia da Educação apresenta-se como uma área de múltiplas perspectivas. Como campo do conhecimento científico, seu estatuto disciplinar foi constituído por uma longa trajetória. Mesmo antes do surgimento das escolas, a reflexão sobre a necessidade de educar as novas gerações inspirou considerações filosóficas. Foi nos séculos XVII e XVIII, no entanto, que um conjunto de transformações políticas, econômicas e sociais, dentre elas o desenvolvimento da educação escolar e o surgimento de uma nova concepção de infância – itens que serão explanados posteriormente neste estudo - fizeram com que a educação se tornasse tema central na obra de alguns autores, tais como Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804).

Do século XIX em diante, a expansão das instituições escolares e a criação dos sistemas de ensino tornaram urgente um pensar que não apenas fundamentasse o ato educativo, mas que fizesse a crítica do conhecimento educacional, dos seus discursos e das suas práticas, reexaminando as conexões entre as teorias e as práticas pedagógicas e suas matrizes na Ciência da Educação.

A relevância da Filosofia da Educação é inegável porque educar é uma tarefa coletiva, inerente à vida social. A Filosofia da Educação pode ser compreendida, desse modo, como a disciplina que pensa o pensamento educacional, buscando sua fundamentação, justificação e crítica.

Desde essas perspectivas, o problema de pesquisa desta tese recorre à Filosofia da Educação como campo que vai fornecer o horizonte conceitual para que se compreenda de que maneira, em certas linhas do pensamento educacional contemporâneo, elabora-se um 'lugar' para a Comunicação e como este 'lugar' é construído conceitualmente.

1.2 Justificativa e recorte temático

O interesse em compreender como o pensamento educacional se implica (e, ao se implicar, de algum modo reformula seus pressupostos) na questão comunicacional surgiu, em primeiro lugar, durante as aulas da disciplina Teorias e Práticas Pedagógicas, ministrada no primeiro semestre de 2013 no Doutorado em Educação⁴. Intrigou-me como, na história das ideias pedagógicas, em um determinado momento, percebe-se que o termo “comunicação” ganha importância em nomeação a um fenômeno social emergente e, em seguida, como conceito científico. Esse momento pode ser identificado pelo período compreendido entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX.

Observei, no percurso de leituras da disciplina mencionada, que alguns autores recorriam explicitamente à comunicação, utilizando o termo como categoria importante para a constituição de seu pensamento educacional. Chamaram-me especialmente a atenção, entre os autores estudados, as obras do norte-americano John Dewey, o francês Célestin Freinet e o brasileiro Paulo Freire. A justificativa para a escolha destes autores é o fato de serem clássicos, tanto por organizarem e

⁴ A disciplina é ministrada pela professora Dra. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira.

darem forma a um setor de estudos, como por inspirarem outros autores a continuarem a pesquisa; e ainda pela influência que exerceram (e continuam exercendo) em termos teóricos e práticos sobre o campo educacional e pedagógico.

Dewey, em várias passagens de sua obra, afirma que o social não se constitui sem a educação, e que esta é tão importante na vida cultural quanto o alimento e a reprodução para a vida biológica. Destaca-se o caráter relacional que o autor atribui ao processo comunicacional. Longe de considerar a transmissão como realocação unidirecional de conteúdos, que parte de um ponto privilegiado (o professor) para chegar a outro ponto, desprivilegiado (o aluno), Dewey complementa a definição de comunicação, propondo que “ela modifica a disposição de ambas as partes que dela participam” (DEWEY, [1916]1959b, p. 14)⁵.

O pedagogo francês Célestin Freinet não formulou uma teoria educacional no sentido estrito do termo, mas deixou um legado de orientações pedagógicas em diversos livros, entre eles *A pedagogia do bom senso*⁶ (1967), *Educação pelo trabalho* (1974) e *O jornal escolar* (1976). O autor combinou princípios escolanovistas com a ideia de educação do trabalho, própria da pedagogia marxista.

A comunicação é um dos pilares da concepção freinetiana de educação. Destaca-se em sua obra, de maneira geral, o entendimento da comunicação não somente como mídia - apesar de ser reconhecido como incentivador da técnica da imprensa escolar - mas principalmente como constituição da identidade e expressão da personalidade infantil. Segundo Freinet, comunicar-se é uma necessidade da criança e, por isso, deve ser assumido como um fim pedagógico.

Na obra de Paulo Freire, destaca-se o livro *Extensão ou comunicação?* escrito em 1971, em que a concepção de comunicação é detalhada pelo autor, bem como sua correlação direta com os processos educativos. Com argúcia analítica, Freire dialoga, neste livro, tanto com algumas correntes da Teoria da Comunicação – principalmente aquela conhecida como *Mass Communication Research*⁷ – como com correntes do pensamento pedagógico.

⁵ A data entre colchetes refere-se ao ano original de publicação da obra.

⁶ As datas entre parênteses se referem às edições consultadas e não ao ano original de publicação das obras.

⁷ *Mass Communication Research* é o termo consagrado que se refere, na Teoria da Comunicação, aos estudos pioneiros na área, empreendidos por sociólogos, psicólogos e cientistas políticos norte-americanos, no período compreendido entre as décadas de 1930 e 1950, com forte influência da teoria funcionalista, utilizando-se de procedimentos empíricos e estatísticos.

Paulo Freire confere uma grande importância aos processos de comunicação, quando afirma que “o mundo humano é um mundo de comunicação” (1971). O processo de socialização sustenta-se na criação coletiva de um mundo comum, compartilhado pela linguagem. Aquilo que concebemos como “realidade” seria fruto da consciência humana, coletiva. O homem não somente pensa o mundo, mas age sobre ele.

O segundo motivo para a escolha do tema é minha trajetória como professora no ensino superior nos cursos de Jornalismo e Publicidade (na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e na Universidade Fumec, entre outras instituições) há mais de vinte anos, especialmente em disciplinas como Teorias da Comunicação⁸ e Semiótica⁹. O convívio, durante duas décadas de magistério, com alunos cada vez mais jovens e mais “conectados” despertou o interesse em compreender a conexão entre a Comunicação e a Educação. Numa breve passagem como professora universitária no curso de Pedagogia, no ano de 2014, na disciplina Educação a Distância, observei o inverso: os alunos, em sua maior parte oriundos da periferia urbana, não tinham uma convivência tão estreita com o mundo digital, embora quase todos portassem aparelhos celulares. Muitos deles não possuíam computadores, nem contas de e-mail. A referida disciplina, então, começou como uma introdução à informática e minha preocupação, como docente, foi pensar junto com os alunos como essa nova realidade na vida deles impactaria sua atuação profissional.

Ao ingressar no curso de graduação em Comunicação/habilitação Jornalismo, na década de 1980, fui monitora de disciplina e estagiária da coordenação do curso, atividades que confirmaram o gosto pela docência, uma vez que era egressa do antigo curso normal. Anos depois, durante o curso de mestrado, desenvolvi dissertação, defendida no ano de 2001, intitulada *Os meios de comunicação vão à*

⁸ As Teorias da Comunicação formam uma área de conhecimento e de pesquisa científica que abrange diversas linhas de pensamento. As principais teorias comunicativas foram formuladas a partir do período entre as guerras mundiais, inicialmente nos Estados Unidos (ex.: as pesquisas sobre propaganda e comportamento eleitoral, realizadas pela equipe do sociólogo Paul Lazarsfeld) e posteriormente em vários países (ex: as pesquisas sobre cultura de massa empreendidas pelo semiólogo francês Edgar Morin).

⁹ Semiótica é a ciência que se ocupa dos signos e dos processos de significação. São precursores da Semiótica o filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) e o linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913).

escola? na qual estudei as iniciativas que levam o jornal impresso para as escolas públicas e privadas. Ao entrevistar alunos do ensino fundamental, professores e coordenadores, constatei o quão deficiente é o conhecimento sobre a mídia em geral no âmbito escolar: todos acreditavam ser importante sua utilização nas aulas, mas se limitavam aos usos mais óbvios, como por exemplo, servir como tema de redação.

Por isso, em um mundo em que as tarefas da escola e do professor são continuamente desafiadas pela novidade da tecnologia comunicacional – e pela lógica da velocidade e do consumo que ela favorece – torna-se imperativo perscrutar os meandros dessa interação. A sala de aula, hoje, pode ser considerada como uma encruzilhada informacional, onde diferentes fontes de informação disputam um lugar na construção do conhecimento, e nem sempre há tempo e cuidado suficientes para o exercício da crítica. Não se busca, nesta pesquisa, examinar situações empíricas singulares, mas compreender de que modo a interface entre a educação e a comunicação pode ser construída conceitualmente.

Esta proposta de investigação pretende, então, verificar em perspectiva comparada por que e como os autores citados, ao edificarem suas concepções pedagógicas, se valem das dimensões do pensamento comunicacional. Ao lançar mão da Comunicação para pensar a Educação, autores que viveram em tempos históricos distintos e realidades distintas reconheceram não somente um fenômeno social novo, mas também construíram abordagens teóricas e metodológicas em que esse fenômeno foi tratado como elemento intrínseco às suas obras.

Deste forma, e reiterando, este estudo almeja responder às seguintes questões: de que forma as concepções educacionais de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire, numa perspectiva comparada, se fundamentam também numa abordagem comunicacional? Como o conceito de comunicação é construído no bojo das ideias educacionais, para cada um, e como ele ajuda a compor o sentido dessas ideias?

A hipótese desta investigação, portanto, é a de que a comunicação, que se configura ao longo do século XX como categoria central da sociedade, também é uma categoria relevante na obra dos autores escolhidos, um elemento chave para a compreensão do pensamento educacional de cada um. Existiria uma homologia entre a forma de pensar a Educação e a Comunicação, no contexto em que as obras foram escritas. Em outros termos, defendemos que não é possível compreender a

obra educacional de John Dewey, Célestin Freinet e de Paulo Freire sem a perspectiva comunicacional desenvolvida pelos autores.

O objetivo central do estudo é analisar, em termos metodológicos, a apropriação da categoria comunicação na filosofia da educação de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire. Os objetivos específicos são: a) problematizar a educação a partir de suas interfaces com o campo comunicacional; b) problematizar a comunicação como categoria fundante do social na modernidade; c) compreender as principais características da interface entre Educação e Comunicação; d) inventariar, quando, como, em que contexto e com quais sentidos o termo aparece nas obras dos autores escolhidos, bem como analisá-lo por meio de uma abordagem comparada.

1.3 A comparação na pesquisa educacional

A tese proposta tem natureza qualitativa, ou seja, seu horizonte é a interpretação, buscando inferir significados em determinados contextos, no caso, a obra de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire.

A comparação pode ser compreendida tanto como um método ou a partir de um modo mais complexo, como uma área de estudos. Em várias ciências, tais como o Direito, a Antropologia e a Psicologia, por exemplo, há uma tradição de realizar estudos comparativos, com diversas finalidades. Quando a comparação é usada como método, frequentemente adquire caráter instrumental – o de combinação de procedimentos - o que pode ser útil, entre outros objetivos, para a composição de hierarquias entre elementos. No entanto, também é possível pensar o exercício da comparação como uma estratégia que atravessa o percurso de uma investigação científica, pensando os objetos de pesquisa em relação a outros, contrastando-os.

Na pesquisa educacional, o raciocínio comparativo foi se desenvolvendo progressivamente. De acordo com o pesquisador Antonio Ferreira (2008), essa perspectiva é marcada pela efetuação do contraste entre os sistemas educacionais e surge em um momento – o início do século XIX – em que o sistema escolar expande-se e a Educação afirma-se cientificamente. O francês Marc Antoine Jullien (1775-1848), que participou da Revolução Francesa e do governo napoleônico, é considerado pioneiro dos estudos comparados. Os primeiros estudos comparados tinham finalidade aplicada, na procura por semelhanças e dessemelhanças entre

sistemas escolares distintos, para formular dados e auxiliar na tomada de decisões, estabelecendo a Educação Comparada como ciência aos moldes positivistas.

O século XIX caracterizou-se, também, como período em que pedagogos e políticos realizavam viagens para conhecer a organização educativa de países visitados (FERREIRA, 2008, p. 127). Como estratégia metodológica, a comparação foi utilizada sistematicamente, em um viés mais acadêmico, em período recente, já no século XX. O objetivo, segundo Ferreira, seria o de buscar as “forças determinantes” dos fenômenos educacionais. O pedagogo inglês Michael Sadler (1861-1943) é considerado, de acordo com Ferreira (2008, p. 130) como “iniciador de uma concepção teórica em Educação Comparada”. Busca-se então compreender, a partir daquele momento, a relação entre a educação e os sistemas socioculturais.

Na segunda metade do século XX, várias perspectivas se preocupam tanto em tornar precisos os dados a serem comparados - submetendo-os a controles metodológicos - como em refinar as concepções teóricas. A Educação Comparada desenvolve-se como subárea das emergentes Ciências da Educação. Ferreira chama a atenção para o aspecto pluridisciplinar da abordagem comparativa:

Quando rigorosamente efetuada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto. (FERREIRA, 2008, p. 125).

E completa:

(...) é de fundamental importância que a interpelação se faça a partir da necessidade de se compreender a educação e que da comparação resulte conhecimento diferente do produzido por outra ciência (FERREIRA, 2008, p. 135).

O autor afirma ainda que não é possível entender a comparação fora de um contexto histórico-social determinado, uma vez que os critérios utilizados para comparar somente adquirem sentido para problemáticas específicas. Esta é uma preocupação fundamental para o pesquisador. Os critérios para a comparação devem ser construídos em situação de pesquisa. Nenhum critério é válido de antemão, e nem todos os critérios são adequados para qualquer tipo de estudo.

A perspectiva comparada pode ser entendida como uma possibilidade desafiadora para a pesquisa em educação. Por um lado, permite analisar uma questão sob vários pontos de vista, mas, por outro lado, a busca pela aproximação e

pela diferença entre os elementos é tarefa delicada. Os riscos da adoção de um olhar comparativo são há muito discutidos nas várias disciplinas em que é exercitado.

Um exemplo é o estudo clássico, intitulado *As limitações do método comparativo da Antropologia* (1896), no qual o antropólogo Franz Boas critica o método comparativo usado por seus colegas evolucionistas. Eles afirmavam que a ocorrência de um mesmo fenômeno em áreas geográficas distantes obedeceria às mesmas causas, de modo que se poderia de algum modo homogeneizá-lo para análise. Para Boas, contrapondo-se a essa concepção “o problema mais difícil” da Antropologia seria explicar como fenômenos culturais similares em várias partes do mundo poderiam ter não somente causas distintas, mas também significados distintos. Segundo o autor,

Se a antropologia deseja estabelecer as leis que governam o desenvolvimento da cultura, ela não pode se limitar a comparar apenas os resultados desse desenvolvimento; sempre que possível, deve comparar os processos de desenvolvimento, que podem ser descobertos por intermédio de estudos das culturas de pequenas áreas geográficas (BOAS, 2006, p. 38).

A antropóloga Mariza Peirano (1995) em texto no qual discorre sobre estudos antropológicos no Brasil e na Índia, afirma que a análise comparativa de um fenômeno pode ser enviesada por vários fatores: o *frame* cultural dos pesquisadores, a moldura ideológica compartilhada por eles e até os termos que empregam para nomear os objetos estudados. Portanto, a vigilância metodológica é sempre necessária no que diz respeito ao que se vai comparar, em qual contexto sociocultural e quais critérios comparativos serão utilizados.

É importante reiterar que é finalidade desta tese comparar as perspectivas a serem encontradas, não no sentido de realizar julgamentos de valor ou de construir critérios de classificação ou hierarquização entre os autores e/ou suas obras, mas na intenção de construir um mapa de significados em mundos de cultura distintos. Ferreira (2008, p. 136) afirma que o sentido último da comparação não deve ser “o de encontrar semelhanças ou diferenças, mas o de encontrar sentido para os processos educacionais”. Buscar-se-á fazer uma hermenêutica do conceito de comunicação, perscrutando seus sentidos, examinando-o tanto dentro dos quadros

de referência do campo de origem como cotejando-o com os possíveis novos sentidos quando tratados por um outro campo, no caso, o educacional.

O principal procedimento, nesta pesquisa, será a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é a etapa inicial do trabalho científico, mas também pode se constituir numa única técnica de estudo. Após a localização, seleção e leitura da obra dos autores mencionados, pretende-se, de forma processual, buscar quando e em qual contexto da obra o conceito de comunicação é apresentado e desenvolvido por eles e em qual sentido. A análise comparativa será feita por inferência, tendo em vista tanto a coerência interna da obra de cada autor, a coerência com a matriz de pensamento que o ampara e o contexto em que as obras foram publicadas.

Uma vez realizado, este trabalho pode trazer importante contribuição à pesquisa educacional já que nem sempre esse campo de investigação científica - como tantos outros - está atento à centralidade da comunicação para sua própria reflexão. Aclarar esse aspecto, refletindo sobre o sentido e o lugar das teorias comunicacionais na constituição das ideias educacionais é, num sentido ampliado, objetivos dessa investigação.

1.4 Estrutura da tese

Além das primeiras notas teórico-metodológicas, a título de introdução, a tese apresenta mais cinco capítulos. O segundo capítulo versa sobre a constituição dos campos educacional e comunicacional. Frutos da modernidade, ambos se formam a partir da emergência de fenômenos sociais novos que engendraram áreas de estudos específicas. No que diz respeito ao campo educacional, o capítulo discute os conceitos de Educação e Pedagogia, enquanto representações sociais, de forma a precisar os contornos da pesquisa. Faz-se, também, uma breve discussão sobre o campo educacional e sua característica interdisciplinar. Em relação ao campo comunicacional, o segundo capítulo apresenta alguns aspectos históricos de sua formação e a conseqüente construção de paradigmas – o transmissivo e o relacional – para se pensar o objeto.

No terceiro capítulo disserta-se sobre a vida e a obra do filósofo da educação norte-americano John Dewey, de modo a enfatizar como a dimensão comunicacional é um dos elementos que constroem seu pensamento sobre a

educação. Dewey, um dos fundadores do movimento escolanovista, preconizou os fins sociais da educação e, como tal, sua íntima vinculação aos processos comunicacionais. Para o autor, a comunicação é um processo de trocas simbólicas, um meio de relação social e um elemento de reflexividade.

A obra do educador francês Célestin Freinet, no que diz respeito à sua visão comunicacional, é o tema do quarto capítulo. Embora não tenha realizado uma reflexão teórica exclusiva sobre o termo “comunicação”, Freinet foi pioneiro na utilização da imprensa na escola e considerou esta técnica como um dos pilares de uma proposta pedagógica que buscava o reconhecimento da cidadania infantil. Ao relatar suas experiências e refletir sobre elas no cotidiano escolar, o autor nos fornece diversas pistas teóricas sobre a interrelação entre educação e comunicação.

Já Paulo Freire, educador brasileiro, buscou no conceito de diálogo elementos para a construção de uma pedagogia radical. No sentido etimológico do termo, Freire constituiu uma proposta educacional desde a raiz, qual seja, o de conscientizar cada geração de sua humanidade e pertença a uma sociedade. O sentido de comunicação para Freire, tema do quinto capítulo, alicerça-se, portanto, no conceito de diálogo e suas implicações.

O sexto e último capítulo retoma a reflexão sobre educação comparada e seu desenvolvimento em direção a uma abordagem hermenêutica. O contraste entre os três autores é pormenorizado, por meio de uma leitura transversal entre eles com o recorte no conceito comunicacional. Acentua-se a necessidade, como prevista por Paulo Freire, de uma pedagogia da comunicação.

2 A CONSTITUIÇÃO DOS CAMPOS EDUCACIONAL E COMUNICACIONAL

A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens (KANT, 2002, p.20).

Este estudo não tem a pretensão de realizar um levantamento exaustivo da História da Educação¹⁰ no que concerne às linhas de pensamento e aos autores que construíram um saber científico educacional. Cumpre, no entanto, a tarefa de apontar o contexto no qual as bases epistemológicas e teóricas dessa área do conhecimento foram formadas, de maneira a aclarar os conceitos com os quais vamos trabalhar. É importante indicar que somente no século XVII, com a confluência de vários fatores de ordem social, cultural, política e econômica é que os procedimentos educativos passam por um processo de racionalização, promovendo o encontro entre Educação, Pedagogia e Escola.

Educar as novas gerações, para além do propósito da preservação biológica, é tarefa árdua, como nos alerta Immanuel Kant (1724-1804), pois faz aflorar as diferenças relativas aos diversos simbolismos que regem a vida social e ao modo como os homens, em seus diferentes modos de viver, projetam suas esperanças de continuidade cultural.

Em vista disso, é importante compreendermos de que forma o ato educativo passa de individual e doméstico - realizado pelos pais e/ou professores e preceptores particulares - para coletivo e público, ministrado em escolas e organizado em sistemas educacionais regidos por legislações específicas. E como, nessa trajetória, em determinado momento as questões educacionais são organizadas pelo pensamento pedagógico e imbricam-se com a questão comunicacional. Qual é o lugar da comunicação nas ideias educativas e nas concepções pedagógicas preconizadas por determinados autores? Esta pergunta-chave leva a uma investigação a respeito de alguns aspectos da construção da relação entre a Educação, a Pedagogia e a instituição escolar, de forma a compor o contexto no qual vai se estabelecendo a confluência entre Educação e Comunicação.

Ao alertar para a importância da tarefa educativa, Kant (2002) - um dos fundadores da Pedagogia como disciplina científica - afirmou ainda que a espécie humana é a única que precisa ser educada. Os animais seguem os imperativos

¹⁰ Os aspectos históricos referidos nesta tese dizem respeito à educação ocidental.

biológicos. O ser humano planeja, projeta, faz e refaz, de forma que o saber de uma geração frequentemente não satisfaz o anseio por conhecimento da que lhe sucede.

A prática educativa antecede à Pedagogia, mas a formação das novas gerações não se constituiu, em grande parte da história da humanidade, como atribuição pública, e muito menos uma questão de raciocínio mas, como afirmou Kant (2002, p. 21), como uma questão de intuição, de pura “arte mecânica”. A história da Educação ocidental começa, para Clermont Gauthier e Maurice Tardif (2010, p. 29) na “Grécia Antiga, cinco a seis séculos antes da nossa era” e foram os gregos os fundadores da tradição de refletir sobre a Educação, uma vez que pela democracia questionaram as antigas formas de vida e de ação. Afirmam os autores:

Nesse sentido, pode-se dizer que os pensadores gregos antigos criaram principalmente a reflexão sobre os fundamentos da educação, enquanto que a reflexão sobre os problemas relativos à escola, à instrução e à pedagogia viria mais tarde na história (GAUTHIER E TARDIF, 2010, p.29).

Na Idade Média, os diferentes saberes em circulação passaram a ser reunidos e transmitidos pela escola. Gauthier e Tardif (2010) afirmam, corroborando a hipótese de Durkheim na obra *A evolução pedagógica* (1969) que a instituição escolar nasceu sob o impulso da Igreja Católica, de forma que o ato educativo e a escola precedem à Pedagogia:

Os saberes heterogêneos, transmitidos tradicionalmente em diversos lugares, são substituídos pela “escola”, a partir de então definida como o lugar em que diferentes mestres perseguem um mesmo objetivo de conhecimento devotado à moralidade e à conversão ao cristianismo. A educação se unifica em torno de algumas propostas básicas; a escola nasce em virtude dos caracteres que a definem: concentração, organização e projeto moral comum. (GAUTHIER e TARDIF, 2010, p. 61).

A unificação dos saberes - populares ou não – por meio da instituição escolar acontece em um momento de apogeu da religião católica, que nesse momento havia absorvido e reorientado tradições gregas e romanas. Balizado por conteúdos e finalidades religiosas, o ensino carecia de considerações sobre a organização didática, ou estas ficavam em segundo plano.

Um elemento cultural importante – a concepção de sujeito, como elemento autônomo – ainda não estava formado, de modo que as práticas educativas, centradas na autoridade do mestre e na memorização dos conteúdos, não se constituíam em práticas propriamente pedagógicas.

É somente no século XVII que a organização da prática escolar passa a ser importante. João Amós Comenius¹¹, na obra *Didática magna* (1638), afirma a educação como um fim a ser perseguido coletivamente, de modo que era necessário oferecer aos educandos um ambiente escolar apropriado, uma sequência coerente de conteúdos e o uso de recursos apropriados. A importância do autor para a nascente Pedagogia foi a de sistematizar vários conhecimentos de pensadores anteriores, dentre eles Bacon (1561-1626), Vives (1492-1540) e Ratke (1571-1635), propondo uma organização racional da sequência dos conteúdos e dos saberes didáticos, bem como considerar certas especificidades dos alunos e dos professores.

Os escritos de Comenius representam uma fase de transição entre a Educação como prática não-sistematizada, pré-reflexiva; e a Pedagogia como saber científico, racional, prescritivo e normativo. A *Didática magna* (1638) ilustra muito bem tal processo, ao mesclar elementos de ordem e racionalidade com uma visão religiosa das finalidades educativas. Os tratados de Pedagogia do século XVII, dentre os quais se destaca a obra comeniana, são fundadores do método pedagógico porque

A pedagogia realista insurgiu-se contra o formalismo humanista pregando a superioridade do domínio do mundo exterior sobre o domínio do mundo interior, a supremacia das coisas sobre as palavras. Desenvolveu a paixão pela razão (Descartes) e o estudo da natureza (Bacon). De humanista, a educação torna-se científica. O conhecimento só possuía valor quando preparava para a vida e para a ação (GADOTTI, 1999, p. 78).

Essa fase inicial de reflexão sobre os procedimentos didático-pedagógicos pode ser considerada como uma proto-pedagogia, que é elaborada como uma ciência do método: “é um discurso e uma prática da ordem que visam contrapor-se a toda forma de desordem na classe” (GAUTHIER, 2010, p. 133). Ainda que com ênfase normativa e disciplinar, nesse momento a educação começa a refletir sobre si mesma. Pelo método pedagógico uma nova forma de sociabilidade se impõe, diferente daquela dos ambientes privados. O tempo e o espaço são geridos em função das necessidades escolares, o educando é levado a se disciplinar, de forma a ter seus movimentos e gestos controlados por uma lógica da vigilância. O

¹¹ João Amós Comenius (1592-1670). Foi educador, reformador social e pastor protestante, nascido na atual República Tcheca.

disciplinamento dos corpos abriria caminho para uma mentalidade de sujeição ao trabalho que posteriormente seria funcional à dinâmica do sistema capitalista.

É a partir do século XVIII, no entanto, que vários fatores confluíram, servindo como condição para a consolidação da Educação como atividade pública, da Pedagogia como afirmação científica desses saberes e da Escola como instituição e *locus*, por excelência, do ordenamento pedagógico. Gadotti (1999, p. 88) afirma que “o século XVIII é o político-pedagógico por excelência”. O autor explica que foi o século do pensamento iluminista, nos quais os pensadores pregavam educação laica e gratuita.

Outro ponto fundamental, naquela altura, é o reconhecimento da infância como um momento específico do desenvolvimento do ser humano, surgindo uma teoria da infância “como uma tentativa articulada e lógica de compreender quem é realmente a criança” (GAUTHIER e TARDIF, 2010, p.151). Até então, a distinção entre faixas etárias não era reconhecida, a criança e o jovem não tinham uma posição de singularidade no meio social. Podemos afirmar que é nessa época que a infância é percebida como etapa distinta da vida adulta e alçada à categoria de objeto de pensamento.¹²

Tal fator foi central para o estabelecimento da Pedagogia. A proposição de um conceito de infância é uma alteração radical no imaginário do ocidente, uma vez que a criança passa a ser vista não como um adulto em miniatura, mas como possuidora de uma identidade própria. Aquele que ainda não é adulto precisa ser educado. Na mentalidade vigente à época, a consideração da criança como ser pensante indicava a necessidade de contenção dos impulsos infantis, uma vez que poderiam levar a problemas de insubordinação e indisciplina. Uma das principais funções da escola – senão a mais importante – seria incutir no educando a disciplina.

No século XVIII os processos de mudança social se aceleraram e intensificaram. No século das Luzes, os sistemas de pensamento racional se afirmam e se expandem, levando ao desenvolvimento crescente das ciências e da filosofia. Em termos da História da Educação é o momento em que a Educação explicitamente é considerada como uma questão pública.

¹² É fundamental lembrar a contribuição, para a compreensão histórica desse processo, do historiador francês Phillipe Ariès (1914-1984) e seus estudos sobre a formação do conceito de infância, especialmente no livro *História Social da Infância e da Família* (1960).

A obra de Rousseau desponta como exemplo da nova concepção educativa e pedagógica. É com o autor e sua obra educacional - *Emílio ou da educação*, publicado em 1762 - que a criança é representada como sujeito e a infância concebida como fase positiva do desenvolvimento. A finalidade da Educação passa a ser a de fazer desabrochar o homem livre e racional. A criança deve ser educada de acordo com sua faixa etária, de modo que descubra por si mesma o saber, uma vez que é portadora de razão. Para o estabelecimento da Pedagogia, as proposições rousseauianas situam a criança como o centro do processo de aprendizagem, situando o mestre como observador do progresso do aluno.

A inversão de perspectiva propugnada pelo autor - de uma visão negativa e normativa da infância para uma visão positiva e reflexiva - teve desdobramentos nos séculos que se seguiram. Emílio é o aprendiz idealizado por uma visão pedagógica ancorada numa concepção do homem como indivíduo moderno¹³. De acordo com Gadotti (1999, p. 93) “a obra *Emílio* (1762) de Rousseau tornou-se o manifesto do novo pensamento pedagógico e assim permaneceu até nossos dias”.

A Revolução Francesa, no final do século XVIII, constituiu-se num marco para a afirmação educacional e pedagógica, balizada pelo projeto burguês de sociedade. O Plano Nacional de Educação, concebido pelo ministro Lepelletier (1760-1793) expressava as ideias básicas do projeto revolucionário: defesa do ensino público e gratuito e igual até os 12 anos de idade. A unidade entre educação e política afirmava-se como indissociável. Aprovado em 1793, ano em que seu autor foi assassinado, o Plano Nacional deixou importante legado, conforme comenta Gadotti (1999, p.101): “suas ideias inspiradas no liberalismo do século XVIII tiveram notável influência nos sistemas nacionais de educação criados no século XIX”.

Durante o século XIX, já estava em processo de consolidação um conjunto de enunciados que traduziam o esforço de pensar a educação em bases racionais e científicas. É exemplar a organização do trabalho pedagógico proposta por Johann Herbart (1776-1841), considerado o fundador da Pedagogia como disciplina acadêmica. Herbart sistematizou o método pedagógico em etapas, baseadas em seus conhecimentos de Psicologia. Do mesmo modo, as contribuições deixadas por

¹³ A obra educacional de Rousseau é centro de controvérsia entre historiadores e demais pesquisadores da Educação. O personagem Emílio, segundo críticos de várias matizes do pensamento educacional, sintetiza uma visão em que a pedagogia é vista como meramente disciplinadora e individualista.

Froebel (1782-1852) e Pestalozzi (1746-1827) foram decisivas para o estudo da criança e da escolarização infantil.

A grande contribuição do século XIX para a Pedagogia foi a percepção da ligação estreita entre educação e evolução política e econômica. A configuração sócio-econômica impressa pelo capitalismo industrial atribuía novos papéis à tarefa educativa. A população urbana, sempre crescente, reivindicava educação; o trabalho fabril tinha necessidade de trabalhadores com alguma instrução formal. Data dessa época a criação dos sistemas nacionais de ensino e a redação de legislações específicas em vários países do ocidente.¹⁴

2.1 A constituição de uma ciência da Educação

A percepção do vínculo cada vez mais estreito entre o ato de educar e as condições sócio-políticas e econômicas impulsionou o movimento de busca de afirmação da Pedagogia como ciência da Educação. É no final do século XIX e no início do século XX que se estrutura o conhecimento formal sobre educação e as condições para a disseminação dessas ideias pelo meio social. Começa a se desenvolver “o fenômeno da circulação internacional de modelos educativos e pedagógicos”, como afirmam Do Ó; CARVALHO (2009, p. 13).

Durkheim é considerado um dos grandes autores a afirmar a cientificidade da Pedagogia. O tema educação está presente em sua extensa obra sociológica, justamente pela importância que atribuiu à formação metódica das novas gerações. Criador da disciplina Sociologia da Educação, para o autor os processos educativos não seriam organizados para os indivíduos, mas para a coletividade. Em *Educação e Sociologia*, livro escrito entre 1903 e 1911, o autor nega a existência uma natureza humana imutável, o que justifica a necessidade de educar as novas gerações para fazer frente aos desafios de cada época, propugnando o caráter social da escola. É importante lembrar que Durkheim viveu entre 1858 e 1917, época de grande instabilidade política e econômica na Europa. Ao estabelecer fundamentos para a Educação, Durkheim pretendeu afirmá-la cientificamente, de forma que pudesse

¹⁴ Na Alemanha, Inglaterra e França, a organização dos sistemas nacionais ocorreu no século XIX. A Itália implementou seu sistema em 1911. Na Argentina, Chile e Uruguai, no século XX. No Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) data de 1961 (Lei no. 4024/61). E o Plano Nacional de Educação brasileiro foi aprovado recentemente, em 2014.

contribuir, do ponto de vista do autor, para a estabilização moral que as sociedades modernas tanto requeriam.

A finalidade da Educação, para o autor, seria a de promover a moralidade subordinando a Pedagogia a uma finalidade superior à própria instrução. O autor definiu Educação como:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (DURKHEIM, 1965, p. 19).

Se os fins da educação são sociais, tarefa de extensa magnitude, então os meios para realizá-la devem ser fundamentados pelo conhecimento científico. Coerente com o raciocínio do autor, os sistemas educativos devem expressar um caráter de exterioridade (ou seja, podem ser monitorados, aperfeiçoados, avaliados, mensurados) e coercitivos (no sentido da sujeição de seus participantes a um valor moral superior).

Educar não era mais uma tarefa apenas da esfera privada, do âmbito familiar. Grandes contingentes populacionais, agora habitantes do meio urbano, submetidos às condições capitalistas de trabalho, precisavam ter acesso à educação formal. É nesse ambiente que as ideias pedagógicas são debatidas, questionadas, ou renovadas, com base na tradição de pensamento dos séculos anteriores.

O século XIX foi marcado pela refundação das tradições educacionais, com desdobramentos pedagógicos. Com efeito, a Pedagogia, como ciência somente normativa e prescritiva, foi questionada e revista por diversas linhas de pensamento, entre as quais o marxismo e o liberalismo. As concepções sobre educação não só foram ampliadas, como também se subdividiram em várias correntes, recebendo contribuições de disciplinas emergentes, como a Sociologia e a Psicologia. A afirmação científica da Educação é um caminho em que várias ciências sobre a Educação se cruzam.

2.2. O movimento Escola Nova

A Escola Nova¹⁵ foi um movimento internacional de renovação escolar, que se desenvolveu em meados do século XIX e se efetivou nas primeiras décadas do século seguinte. Representou uma “revolução copernicana”, no dizer de John Dewey, uma vez que postulou a centralidade da aprendizagem no processo educativo, abrangendo um leque de autores em diferentes países, o que autoriza o termo “movimento”. Diante da montagem dos sistemas escolares e das tentativas de universalização do ensino, a Escola Nova reuniu um amplo espectro de correntes de pensamento pedagógico que denunciaram os equívocos das teorias e métodos da pedagogia tradicional e/ou apresentaram alternativas a ela.

O movimento da Escola Nova buscou a afirmação científica da educação, a partir dos conhecimentos gerados principalmente pela Psicologia Experimental e, em alguma medida, pela Antropologia e pela Medicina. A tese da criança como um adulto em miniatura foi desmentida por inúmeros experimentos, reforçando uma inédita concepção sobre a infância que divergia do pensamento vigente até então não só em quantidade, mas também em qualidade, porque alicerçada por princípios científicos, como bem explica o educador brasileiro Anísio Teixeira¹⁶:

Percorreu a escola o mesmo sopro impetuoso da filosofia individualista que varreu da sociedade restrições religiosas, espirituais e políticas opostas às liberdades dos homens. Considerai, dizia Kant, toda a pessoa sempre como um fim em si mesma e nunca como um meio. Esse velho princípio caracteriza uma das diretrizes mais essenciais do movimento de reconstrução escolar. A criança não mais como um meio, mas como um fim em si mesma. A personalidade infantil aceite, respeitada, ouvida e não mais ignorada ou, conscientemente, reprimida. A frase de John Dewey é típica. ‘Trata-se de uma transformação’, diz ele, ‘que se compara com a de Copérnico em nosso sistema planetário’. O eixo da escola desloca-se para a criança (...) (TEIXEIRA, 1975, p. 54-55).

Alguns autores, como o educador suíço Édouard Claparède (1873-1940), apontam Rousseau como inspirador do ideário escolanovista:

¹⁵ Nesta tese, quando nos referirmos ao um movimento historicamente datado, usaremos o termo Escola Nova. Quando se fizer referência às ideias gerais do movimento, sem necessariamente se reportar a um autor ou a uma época determinadas, usaremos o termo “escolanovismo”.

¹⁶ Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey na Universidade de Columbia, na década de 1920. Ao retornar ao Brasil, divulgou as ideias e as propostas do educador norte-americano, o que redundou no movimento da Escola Nova, cujo documento principal foi o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (1932), assinado por diversos intelectuais brasileiros.

Ele é certamente o primeiro que se preocupou com a questão do “porquê” da infância, e até deu uma resposta tão satisfatória que aquelas que se propõem hoje apenas desenvolvem, precisam, graças às novas luzes da ciência contemporânea, o esboço que, com uma extraordinária intuição genial, ele traçara com mão tão segura (CLAPARÈDE, 1958, p. 80).

Roger Cousinet (1881-1973) concorda com Claparède ao afirmar em sua obra *A educação nova*, publicada originalmente em 1965: “remonta ela a Rousseau, em quem já há muito tempo, e especialmente após os trabalhos de Claparède, tanto os partidários como os adversários reconheceram o pai da pedagogia nova” (COUSINET, 1976, p. 27). De qualquer modo, outros pedagogos podem ser tomados como fonte das ideias renovadoras, tais como Tostoi (1828-1910), Montaigne e Condillac (1714-1780).

É importante compreender, sobretudo, que a Escola Nova – também denominada Pedagogia Nova, Educação Nova, Escola Ativa, Escola Moderna, etc. – foi um movimento pedagógico multiforme, no interior do qual um amplo espectro de posições políticas e ideológicas se viu representada. De posições mais liberais, como as encarnadas por John Dewey; passando por autores católicos, como Maria Montessori; e autores de esquerda, identificados com o socialismo, como Célestin Freinet, a influência escolanovista se estendeu de tal modo que encontramos ressonâncias de seus princípios em várias tendências. Alguns autores, a exemplo de Oliveira (1995), afirmam que a pedagogia soviética pós-revolução russa, conhecida por autores como Makarenko e Pistrak, também foi influenciada pelo movimento escolanovista. E Gauthier (2010) aponta, não sem despertar polêmica, Paulo Freire como educador pertencente ao movimento.

Apesar de congregar múltiplas iniciativas no campo educacional e diversos jeitos de “fazer a escola” que traduziram concepções de mundo e de sociedade bastante variadas, o movimento da Escola Nova teve como característica principal a afirmação científica da pedagogia, como disciplina que se contrapunha aos velhos métodos de educar. O termo Educação Nova foi utilizado pela primeira vez em 1898, com a publicação do livro *A educação ativa*, de Adolf Ferrière. De acordo com o historiador da Educação Mario Manacorda, o movimento Escola Nova:

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado “escola”, em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é a descoberta da

psicologia infantil com suas exigências “ativas”. Estes dois aspectos tem entre si relações mais profundas do que possa parecer a uma primeira consideração, embora na prática essas duas exigências pedagógicas sejam divergentes, como já vimos. Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América (MANACORDA, 1995, p. 305).

Em primeiro lugar a Escola Nova propugnou a centralidade da criança no processo educativo. É toda uma concepção de criança que se modificou, baseada em princípios de uma recente Psicologia da Infância, mas, sobretudo, numa tomada de posição frente ao ato educativo: “a infância tem um valor positivo que o adulto não deve afetar: a criança tem uma forma particular, e o adulto não pode agir sobre ela”. (COUSINET, 1976, p. 93). O aprender torna-se, assim, mais importante do que o ensinar. A infância não é uma fase apenas biológica, mas também social e, pela primeira vez, permite-se ouvir o educando e conceder “relativa autonomia” a ele (COUSINET, 1976, p. 39).

Outra característica definidora do movimento é o emprego de métodos ativos, com a recusa da passividade e da memorização típicos da pedagogia tradicional. A atividade está ligada aos “interesses” da criança, termo definido por grande parte dos autores como relacionado às interações com o meio, para a satisfação de necessidades autênticas, advindas do meio natural (sendo o critério de autenticidade a não-intervenção dos adultos). Kerschensteiner, pedagogo alemão (1854-1932), sobre isso afirmou:

Não se trata de que a criança seja “ativa”, mas é preciso que ela seja “ativa por si mesma”, e ser “ativa por si mesma” não significa apenas que ela deve ser “por si mesma ativa”, mas que o princípio daquilo que o obriga à atividade deve estar “nela mesma”, e que essa obrigação deve emanar “dela mesma”, dos seus “próprios interesses”, e traduzir a urgência com a qual estes exigem os meios da sua satisfação (KERSCHENSTEINER *apud* GAUTHIER, 2010, p. 244).

Uma terceira característica escolanovista é a não-separação entre a escola e a vida. A escola não deve ser preparação do futuro ou um local de espera, mas nela já se vive a própria vida. E por isso a escola deve ser um local de trabalho, ou pelo menos um local onde se desenvolva uma atitude laboriosa.

O Movimento da Escola Nova, não obstante representar uma virada de eixo na educação, contribuindo para a construção e ampliação de novas perspectivas pedagógicas, ficou longe de ser unanimidade. Atacada por setores conservadores –

que acusavam a sua ineficácia e “perda de tempo” - e por segmentos religiosos – adversários da laicidade - nem sempre encontrou defesa à altura por parte de seus proponentes. Cousinet atentou bem para o problema, cuja origem, a seu ver, estaria relacionado à extrema novidade das propostas:

Se o tradicionalista faz menção de se aproximar do inovador, este último também avança na sua direção, faz várias concessões e, se qualquer deles deu assim alguns passos para fora do seu campo, podem esperar encontrar-se no ponto médio onde reside a virtude. Quando se verifica o encontro, o inovador tem razão para acreditar que a educação nova conta com um adepto a mais. Na minha opinião, conta com um adepto a menos. Para conseguir um adepto, o inovador faz concessões tão importantes que, algumas vezes e sem se aperceber do fato, cedeu no que pode considerar um pormenor sem importância e que é um ponto verdadeiramente essencial da educação nova, relativamente à qual se limita a oferecer um invólucro vazio ao adversário (COUSINET, 1976, p. 9-10).

Em alguns pontos, os princípios escolanovistas foram descaracterizados, como não cansou de denunciar Célestin Freinet. O sistema escolar assimilou as técnicas escolanovistas sem, no entanto, abdicar da cultura pedagógica tradicional, ou seja, os métodos foram adotados sem que os fundamentos fossem questionados: “uma tal reconsideração do processo pedagógico choca-se, como é natural, com os hábitos tenazes dos educadores profissionais, com receio de modificações que afetem o seu modo de vida” (FREINET, 1976, p.14).

2.2.1 Os processos educativos e a constituição de um campo científico

Pelo menos desde o século XIX, quando os recém-criados sistemas escolares passaram a empregar métodos de ensino e a validá-los mediante as contribuições de diferentes saberes científicos, persiste uma controvérsia sobre se a Educação é uma arte, um discurso ou uma ciência. Como ciência, é pertinente debater os fundamentos epistemológicos que a sustentam, mesmo aqueles que são tomados de empréstimo de outras áreas do saber; ou se há um objeto e técnicas investigativas próprias. De qualquer das perspectivas, porém, não se pode deixar de considerar as distinções - como também as relações - entre Educação, Pedagogia e Didática.

Quando se pretende realizar pesquisa em educação, enfrenta-se uma etapa inicial, que é desvendar o novelo de conceitos. Para cumprir os objetivos deste estudo, torna-se necessário aclarar os conceitos de Educação e de Pedagogia (sem

esquecer sua ligação com a Didática), de forma a acolher uma perspectiva que auxilie a fundamentar o olhar. A realidade educacional não é unidimensional, mostra-se plural, dinâmica e complexa. Como dar estatuto de cientificidade e considerar métodos que possam dar conta de fenômenos tão multifacetados?

Ao tentar responder a essa pergunta, o pedagogo francês Bernard Charlot, em artigo em que discute as especificidades e os desafios da pesquisa em Educação (2006), afirma que esta deve ser considerada, em pressuposto para qualquer discussão, como uma área de saber. A partir daí, pode-se tentar estabelecer as especificidades, com respeito às singularidades do campo:

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, por outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (CHARLOT, 2006, p. 9).

É pertinente, na definição de Charlot, a visão de que a Educação, como campo científico, é uma área de circulação, de entrecruzamento, de tensão entre diversos saberes. Educar é considerar diferentes aspectos do ser humano – biológico, psicológico, social, cultural, político, econômico, etc. – e essa multiplicidade deve estar refletida no pensamento educacional e amparada por ele.

Se a “encruzilhada” educacional revela certa fragilidade epistêmica e metodológica – uma possibilidade sempre presente, segundo o autor – pode ensejar também que pesquisadores de áreas diversas se interessem por temas educacionais. Desse modo, psicólogos da educação, sociólogos da educação, entre outros profissionais, firmam sua adesão ao campo por um horizonte comum, uma preocupação com os aspectos educacionais do fenômeno estudado.

Para Charlot, no entanto, essa cultura em comum não basta para conferir uma especificidade maior ao campo e um refinamento aos métodos de pesquisa. É preciso avançar mais. De acordo com ele, a educação opera sob uma lógica heterogênea, em que três elementos se articulam: o aluno, o professor e as políticas.

(...) isso significa dizer que uma disciplina específica educação deve estar muito atenta às contradições, às tensões, às defasagens, à heterogeneidade das lógicas. (...) Em minhas pesquisas, trabalhei muito com as lógicas heterogêneas; penso ter sido capaz de mostrar que o sentido que os alunos de classes populares dão ao fato de irem à escola e aprender é muito diferente do sentido que isso faz para os professores (CHARLOT, 2006, p. 16).

A criação de consenso entre os pesquisadores sobre a necessidade de um projeto em longo prazo, no qual os pontos de partida da disciplina fossem revistos e que a memória do campo fosse preservada são as proposições de Charlot para ao amadurecimento do campo. Ele propõe a noção de *relação com o saber* como pressuposto fundamental para a revisão da área. Para o autor, a Educação é um campo em construção permanente.

Bernadete Gatti (2012) concorda com Charlot que o campo de estudos da Educação tem características polissêmicas e ambíguas, dificultando sua identificação como campo científico. Para ela, o ponto de partida para a construção da identidade de campo seriam os “processos educativos”, uma noção mais alargada, que permitiria compor as Ciências da Educação. A pesquisadora aponta uma confusão conceitual - muitas vezes fomentada pelos próprios agentes do campo - como um dos fatores responsáveis por essa situação, refletindo a dificuldade de “superar em certo grau o senso comum”. Conviria, portanto, firmar distinções entre o conceito de Educação e os conceitos de Pedagogia e Didática.

A autora concebe a Pedagogia como o “espaço das grandes reflexões em educação, das teorizações integrantes, o que a diferenciaria da didática” (2012, p. 17). Gatti recorre ao pedagogo suíço Daniel Hameline, que afirma ser a Pedagogia “a educação que pensa a si mesma, ou seja, que fala para si, se avalia e se imagina” (2012, p. 17). Existiria uma vinculação reflexiva entre a Pedagogia e as Ciências da Educação.

Nesse ponto é diversa a posição de Charlot que, ao compreender a Educação como uma área de saber, heterogênea e plural, não confere o mesmo estatuto à Pedagogia, para ele um conjunto singularizado de fins:

A pedagogia não é fundamentalmente um campo de saberes, é um campo de axiologia prática, poderíamos dizer, um campo de valores com os meios de coloca-los em ação, ou um campo de práticas ordenadas para determinados fins. Nesse sentido, muito mais que conhecimentos, a pedagogia produz descrições, relatórios de experiências, manifestos (CHARLOT, 2006, p. 31).

Gatti (2012) enuncia ainda uma distinção entre Pedagogia e Didática, esta última definida como campo praxeológico. Assim, caberia à Pedagogia a reflexão centrada no ato educativo e à Didática o campo em que opera a Educação, tornada visível e efetiva pelas Práticas de Ensino.

O filósofo da Educação Demerval Saviani (2008) também distingue conceitualmente Educação e Pedagogia:

Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” tem marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo (SAVIANI, 2008. p. 6).

Para o autor, a Pedagogia anunciaria os caminhos metodológicos para a operacionalização do ideário educativo.

Por ideias educacionais entendo as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo. No primeiro caso encontram-se as ideias produzidas no âmbito das diferentes disciplinas científicas que tomam a educação como seu objeto. No segundo caso está em causa aquilo que classicamente tem constituído o campo da filosofia da educação (SAVIANI, 2008, p.6).

Ao situar o estatuto educacional no plano das doutrinas, o autor distingue as ideias educacionais em seu sentido estrito, visando à explicação de fenômenos educativos concretos e, no sentido lato, concebendo o ato educativo como indicativo de determinadas concepções de pensamento. E por essa via contrasta-o com uma definição de Pedagogia.

Pela relevância e dimensão da questão, que permanece crucial, é importante argumentar que os conceitos são representações que marcam distinções no interior do campo. A posição dos agentes e seus interesses de reconhecimento são fundamentais para que certas definições encontrem mais legitimidade e aceitação, inclusive no terreno das políticas. De acordo com Gatti (2012, p.17) “a questão é saber, mesmo com certa flexibilidade e extensibilidade, do que se está falando, e por que, quando se emprega um ou outro termo”.

Desse modo, situamos este trabalho no âmbito educacional, uma vez que interessa-nos compreender as ideias educacionais em si mesmas, reconhecendo nelas questões que ultrapassam o ato pedagógico estrito, acolhendo uma concepção de “homem, mundo e sociedade”. Neste estudo reconhecemos a necessidade de refletir sobre um “método de produção do conhecimento científico em educação, que seja coerente com as características do fenômeno educativo” (TOSTA, 2013), de modo que, seguindo esse ponto de partida, possamos investigar se e como o campo da educação dialoga com o campo comunicacional.

2.3 Parte II - A constituição do campo comunicacional

A comunicação é uma encruzilhada pela qual muitos passam e poucos permanecem (SCHRAMM, Wilbur, 1964, p. 8).

Tentar definir ‘comunicação’ é embaraçoso, uma vez que a palavra – talvez como poucas – é aberta a inúmeras significações. Um dos motivos apontados pelo teórico da comunicação Luiz Martino (2003, p.12) seria que os usos atuais da palavra não guardam mais relação com seu sentido original, que remonta à Idade Média. Naquela época, o termo ‘comunicação’, advindo do latim *communicatio*, referia-se a uma atividade realizada conjuntamente, a refeição nos mosteiros, momento em que os monges se reuniam para comer. Ainda que muitas vezes os monges guardassem o voto de silêncio às refeições, a ideia de conversação marcou a noção inicial de comunicação, que persiste até os dias de hoje associada a ideias como diálogo e co-presença de interlocutores, mesmo que essa dimensão não seja suficiente para descrever e/ou explicar a importância da comunicação em nossa sociedade.

Braga e Calazans (2001, p. 14) afirmam que “a comunicação é conatural ao ser humano. Não há sociedade, não há comunidade, sem comunicação entre os homens.” De fato, muito antes de existir o termo “comunicação”, o ser humano buscou formas para se comunicar, como atestam as inscrições rupestres e outros recursos de expressão em civilizações pré-históricas ou anteriores à invenção dos tipos móveis.

Para compreender como a comunicação alcançou centralidade na vida social, a partir do século XVIII, é preciso fazer um parêntese filosófico. Por que nos comunicamos? Para que serve a comunicação? A resposta inicial, para o senso comum, seria a necessidade de sobrevivência. O ser humano, no entanto, não é uma espécie que apenas se abriga, busca alimento e água. Buscamos sentido e o atribuímos à nossa existência, aos fenômenos naturais que nos cercam e à nossa convivência com os outros. Adriano Rodrigues (2012, p.13), teórico da comunicação, afirma que “para os seres humanos o mundo não é nunca propriamente a realidade, mas o resultado da constituição de processos de objetivação simbólica.” Somos animais simbólicos.

Como nos lembra o filósofo Vilem Flusser (2007) a comunicação humana, longe de ser uma característica natural (os animais também produzem sons e se “comunicam”, seja para livrarem-se de predadores ou para reproduzirem-se), é um artifício, uma convenção organizada em códigos, que serviria para nos fazer “esquecer” a natureza, nossa condição de ser mortal:

A comunicação humana tece o véu do mundo codificado, o véu da arte, da ciência, da filosofia e da religião, ao redor de nós, e o tece com pontos cada vez mais apertados, para que esqueçamos nossa própria solidão e nossa morte, e também a morte daqueles que amamos. Em suma, o homem comunica-se com outros; é um “animal político”, não pelo fato de ser um animal social, mas sim porque é um animal solitário, incapaz de viver na solidão (FLUSSER, 2007, p. 91).

Tal processo de codificação da vida social torna-se, paulatinamente, naturalizado, tornando-se inconsciente para aqueles que o vivem. O caráter de “segunda natureza” da comunicação revela-nos o fato de que se trata de um processo cultural e, por isso mesmo, significativo¹⁷. Flusser (2007, p. 91) atenta-nos para o fato de que, por ser um fenômeno cultural, a comunicação somente é compreendida por meio de um processo de interpretação, muito mais do que de explicação.

Com efeito, a descrição de um ato comunicativo é sempre uma dimensão que necessita ser aprofundada: por exemplo, quando um interlocutor pergunta ao outro que horas são, tanto pode estar genuinamente interessado na medida do tempo, quanto somente querendo iniciar uma conversa, ou ambos. E há vários

¹⁷ Nas ciências humanas, especialmente na Antropologia Social, autores como Edmund Leach debruçaram-se sobre o tema da comunicação - tanto em seus aspectos verbais como não-verbais - como um elemento que simultaneamente instaura e é instaurado pela cultura. Cf. LEACH (1992)

motivos para que alguém deseje estabelecer conversação. Examinar as palavras que foram trocadas nesse singelo diálogo tampouco vai nos dizer sobre o significado pleno da situação.

Se até mesmo a comunicação face a face apresenta diversas sutilezas e variáveis difíceis de compreender, a comunicação coletiva impõe maiores desafios ao observador. O emprego atual do termo “comunicação” é complicado, inexacto, uma vez que as situações de comunicação atingiram um grau enorme de presença e complexidade na vida cotidiana. A comunicação pode ser entendida como discurso, informação, técnica social ou processo, dependendo da situação e/ou circunstância em que ocorre.

A questão que emerge – como os homens se comunicam? - está associada ao fenômeno moderno da comunicação, justamente porque é uma pergunta no âmbito semiótico. Na história da espécie humana os indivíduos e grupos obviamente se comunicavam, mas não colocavam em dúvida o porquê, o como e com qual finalidade o faziam. Em virtude disso, torna-se necessário remontar a alguns aspectos históricos para tentar estabelecer com certa precisão um ponto de partida para o entendimento da comunicação nesta pesquisa.

Para a pesquisadora em comunicação portuguesa Isabel Ferin (2002), a relevância que a comunicação adquire na contemporaneidade pode ser explicada tanto por processos culturais mais amplos, que “acompanham a história da expansão da Europa no século XIX e do Ocidente no século XX” (p.18), como por acontecimentos mais estreitamente ligados ao fenômeno:

o conceito moderno de comunicação tem as suas raízes mais próximas quer nos movimentos culturais, científicos, religiosos e econômicos que antecederam as grandes viagens marítimas dos séculos XV e XVI, quer nas alterações culturais, sociais, políticas e econômicas desencadeadas logo após o estabelecimento destes acontecimentos (FERIN, 2002, p.17).

A expansão do capitalismo por toda a Europa, a consolidação dos impérios coloniais europeus, a criação de sofisticadas tecnologias militares, o desenvolvimento da infraestrutura e dos meios de transporte, a progressiva urbanização, entre outros fatores, foram a base mais ampla sobre a qual “se desenvolvem as redes técnicas, complexificaram-se os processos de distribuição, partilha e utilização de matéria simbólica no espaço público” (FERIN, 2002, p. 19).

O notável desenvolvimento das comunicações, como fluxo de informação, dentro desse contexto de transformações materiais e institucionais impulsionadas pelo capitalismo, como sistema econômico que foi tornando-se dominante, aconteceu pela conjunção de três realidades: a imprensa, a propaganda e a expansão do espaço público.

A imprensa passa a ser um *locus* privilegiado de exercício e expressão da opinião na sociedade burguesa, bem como fornece o meio material indispensável (jornais, revistas, folhetos) para que as técnicas propagandísticas se disseminem¹⁸. Os jornais, boletins e folhetos circulam entre a ainda incipiente população letrada, mas ajudam a formar um clima de opinião, característico de um nascente espaço público, como bem descreve Ferin:

Este espaço público constitui-se com base na crescente hegemonia da burguesia e dos intelectuais capazes de impor a sua opinião fundada na Filosofia das Luzes e na crença na razão como instrumento de emancipação do homem e motor do desenvolvimento humano (FERIN, 2002, p.17).

A constituição de um espaço público está interrelacionado ao crescimento urbano. O desenvolvimento das cidades e a explosão demográfica vieram acompanhados de uma mentalidade de especialização dos espaços. As funções e necessidades sociais foram se separando entre o espaço doméstico e privado “(...) cada vez mais definido de maneira intimista, constituído ao abrigo do olhar e da intrusão de estranhos”, conforme explica Adriano Rodrigues (1990, p. 41) e o espaço público como não convivial, mas como espaço de circulação de opiniões.

É no processo de racionalização dos espaços que as vontades, interesses e expressões dos indivíduos são colocados em cena, por meio da argumentação racional de maneira a transformar - pelo menos idealmente - interesses privados em consensos coletivos. Daí a crescente importância da imprensa e da propaganda como instrumentos de formação, consolidação e legitimação das opiniões.

Isso porque, segundo esclarece-nos o sociólogo britânico J. B. Thompson (2009), observamos, nesse período - a modernidade - uma mudança “profunda e

¹⁸Asa Briggs e Peter Burke, na obra *Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet*, escrita em 2004, fazem uma pertinente descrição e análise dos contextos sociais e culturais que propiciam a invenção dos diversos meios de comunicação.

irreversível”, uma transformação na natureza da produção e do intercâmbio simbólico no mundo moderno:

Em virtude desses desenvolvimentos, as formas simbólicas foram produzidas e reproduzidas em escala sempre em expansão; tornaram-se mercadorias que podem ser compradas e vendidas no mercado; ficaram acessíveis aos indivíduos largamente dispersos no tempo e no espaço (THOMPSON, 2009, p. 19).

O autor nos chama a atenção para o fato de que tão logo “estas transformações começaram a acontecer, adquiriram uma energia própria”. (THOMPSON, 2009, p. 47). O fenômeno comunicacional constitui-se como um fenômeno social e um campo de conhecimento científico.

2.4 Comunicação coletiva e campo comunicacional

A constituição de um campo comunicacional, ou seja, o estabelecimento de um conjunto de relações comunicativas propiciadas por certa base material¹⁹ deve-se, em considerável medida, ao surgimento e à disseminação das tecnologias da comunicação e informação. Os jornais e revistas, que já existiam desde a invenção dos tipos móveis²⁰, tornaram-se empresas capitalistas, implantaram a divisão de trabalho, profissionalizaram seus funcionários e passaram a empregar inovações, como a fotografia e modernas técnicas de impressão.

Por seu turno, a invenção dos demais meios de comunicação foi acelerada, como se pode ver no quadro a seguir²¹:

¹⁹ Cf. Bourdieu (referências) para o conceito de campo científico.

²⁰ Os primeiros jornais, ainda que bem diferentes em forma e conteúdo dos atuais, remontam à civilização romana e à civilização chinesa. A prensa foi inventada por Gutemberg em 1447, permitindo a expansão da imprensa, mas os jornais começaram a ser produzidos com periodicidade a partir do século XVII.

²¹ Algumas datas e nomes de inventores são controversos, especialmente no que diz respeito ao cinema e ao rádio.

Quadro 1- Invenção dos meios de comunicação

<i>Meio de comunicação</i>	<i>Data da invenção</i>	<i>Inventor</i>
Telégrafo	1835	Joseph Henry e Samuel Morse
Telefone	1876	Alexandre Graham Bell
Cinema	1895	Irmãos Lumière
Rádio	1901	Guglielmo Marconi
Televisão	Década de 1920	Vários responsáveis
Internet	Década de 1960	Vários responsáveis

Fonte: elaborada pela autora

Em pouco mais de cem anos, os dispositivos não somente aumentaram em número, mas cada um deles se disseminou no meio social em uma velocidade bem maior que os anteriores.

A partir de meados do século XIX, ou seja, mesmo antes da invenção dos meios audiovisuais e digitais, a chamada comunicação coletiva torna-se paulatinamente dominante no contexto da comunicação humana. Observa-se uma crescente pregnância midiática da experiência, de modo que o ambiente social vai se tornando gradualmente um ambiente midiático, como nos explica Adriano Rodrigues:

(...) a comunicação não é apenas um instrumento à disposição dos indivíduos, dos grupos informais ou dos grupos organizados para darem a conhecer fatos, acontecimentos, pensamentos, vontades ou afetos. É, sobretudo, o processo instituinte do espaço público com que se desenrolam as suas ações e seus discursos e coincide com o próprio jogo dos papéis que as instituições lhes destinam. Daí a natureza paradoxal da comunicação, ao mesmo tempo instituinte e instituída, processo de elaboração de um espaço público e agenciamento das regras impostas pela conformidade social, pluralidade feita de múltiplas singularidades (RODRIGUES, 1990, p.141).

A troca de ideias e emoções face a face ou por meio de recursos como cartas e bilhetes, por indivíduos ou grupos em proximidade física e coexistência temporal continuam a existir, mas é obliterada frente aos dispositivos técnicos geridos por grandes empresas, que transacionam produtos imateriais – principalmente nos gêneros informação e entretenimento – em um mercado capitalista.

Thompson (2009) concorda com Rodrigues apontando que este processo vai além da dimensão técnica, disseminando-se por todo o tecido social. O teórico da

comunicação J3sus Martin-Barbero (2003, p. 150) quando afirma que “3 preciso assumir n3o a prioridade dos meios, mas sim que o comunicativo est3 se transformando em protagonista de uma maneira muito forte” refor3a tamb3m este ponto de vista.

A comunica33o, com seu aparato tecnol3gico, torna-se uma forma crescente de poder, no sentido de uma “capacidade de agir para alcan3ar os pr3prios objetivos ou interesses, a capacidade de intervir no curso dos acontecimentos e em suas consequ3ncias” (THOMPSON, 2009, p. 21) e efetivamente sua influ3ncia faz-se sentir em diversos setores da vida em sociedade. “O desenvolvimento dos meios de comunica33o 3, em sentido fundamental, uma reelabora33o do car3ter simb3lico da vida social” (THOMPSON, 2009, p. 19).

Braga e Calazans (2001) denominam “desentranhamento” a essa nova conforma33o das comunica33es, a partir do s3culo XIX. A met3fora constr3i uma boa imagem de como uma capacidade ou faculdade humana destaca-se no contexto da vida social. Adriano Rodrigues afirma que a tarefa de media33o 3 que vai dar 3 comunica33o uma ordem axiol3gica pr3pria:

Entendemos como campo dos media o campo cuja legitimidade expressiva e pragm3tica 3 por natureza uma legitimidade delegada dos restantes campos sociais e que, por conseguinte, est3 estruturado e funciona segundo os princ3pios da estrat3gia de composi33o dos objetivos e dos interesses dos diversos campos, quer essa composi33o prossiga modalidades de coopera33o, visando, nomeadamente, o refor3o da for3a da sua legitimidade, quer prossiga modalidades conflituais, de exacerba33o das diverg3ncias e dos antagonismos (RODRIGUES, 1990, p. 152).

Um dos principais motivos que concorreram para esse fato foi a instaura33o da burguesia como classe dominante, com suas aspira33es formais 3 liberdade, 3 igualdade e 3 fraternidade. Os autores afirmam que n3o foi o desenvolvimento tecnol3gico que deu relev3ncia 3 ideia de comunica33o, mas justamente o contr3rio: o projeto burgu3s de sociedade contemplou a comunica33o como pe3a essencial, criando as condi33es necess3rias para a inven33o de tecnologias midi3ticas.

A cultura-identidade – como dado da tradi33o do grupo, e segundo a qual os homens se inscrevem em sua comunidade e desenvolvem estrategicamente o seu ser – cria um espa3o no qual as comunica33es “naturalmente” ocorrem. Essas s3 v3m a ser percebidas quando passam a colocar algum tipo de questionamento (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 15).

O chamado 3 igualdade, ainda que nos moldes formais do ide3rio burgu3s, foi criando um modelo de homem “moderno”, desapegado da tradi33o, em busca da

sobrevivência num meio social que não lhe oferece parâmetros firmes. Sem vínculos coletivos, entregue a si mesmo, é por meio da comunicação que o indivíduo moderno busca orientação para enfrentar os percalços do cotidiano. A comunicação passa a ser “uma espécie de mediação cotidiana no conjunto das relações sociais, da difusão das ideias e da formação de condutas que têm lugar na sociedade” (RUDIGER, 1998 *apud* BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 16). Cria-se, de acordo com Braga (2000, p. 71), uma necessidade comunicacional, em um “processo socialmente construído”.

É o momento em que um sistema material produtor e circulador da informação vai se articular com uma emergente cultura de massa.

2.4.1 Cultura de massa, indústria cultural e processos de midiatização social

O termo massa é bastante controverso entre os autores dos campos da Sociologia, Psicologia Social e Teorias da Comunicação. Os fenômenos de massa e multidão²² que irromperam durante a Revolução Francesa (1789-1799) causaram perplexidade e estranhamento, gerando nos anos seguintes algumas reflexões. No que se refere à junção do termo “massa” aos meios de comunicação social, estamos aqui assumindo a definição de Thompson (2009), quando ele afirma que o termo massa não se refere à população em geral, mas ao fato de que o conteúdo dos *mass media*²³ estaria disponível a um número indeterminado de consumidores.

O sociólogo francês Edgar Morin (1997), ao empreender análise do surgimento da cultura de massa, explica que o fenômeno se constituiu nas primeiras décadas do século XX para satisfazer o individualismo crescente na sociedade norte-americana e, em seguida, expandir-se para todo o ocidente, por meio da influência do rádio e do cinema. A visão do autor contradiz Braga e Calazans, uma vez que considera a invenção dos meios tecnológicos como fundamentais para uma transformação cultural.

²²O teórico da comunicação Mauro Wolf (1994) faz um importante comentário sobre a sociedade de massa. De acordo com ele, o fenômeno massa foi explicado pelo pensamento conservador do século XIX como consequência da industrialização e da desintegração das elites. Nessa perspectiva massa confunde-se com multidão. Somente no século XX a massa é considerada como um novo tipo de organização social, baseada no anonimato e no isolamento dos indivíduos nas metrópoles.

²³ Meios de comunicação de massa.

O autor afirma que a cultura de massa (ou *mass culture*, na denominação original norte-americana) seria oriunda da conjunção entre, por um lado, a invenção e a popularização dos meios de comunicação coletiva e, por outro, de transformações econômicas, sociais e culturais de mais uma fase de transição do capitalismo²⁴. Esta nova fase seria caracterizada pela industrialização dos bens simbólicos, as conquistas trabalhistas favorecendo um maior tempo de lazer, a necessidade de evasão psicológica dos problemas cotidianos, o individualismo, ou seja, fatores responsáveis por uma progressiva elevação dos padrões de vida urbana.

A definição proposta por Morin é a seguinte:

Cultura de massa, isto é, produzida segundo as normas maciças de produção industrial; propagada pelas técnicas de difusão maciça (que um estranho neologismo anglo-latino chama de *mass media*); destinando-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classes, família, etc) (MORIN, 1997, p. 14).

O autor explica o porquê da aceitação dos produtos da cultura de massa: ela seria capaz de, ao mesmo tempo, se constituir em um código de valores – propondo modelos de bem viver - e um código de conduta, apresentando as maneiras (comportamentos, atitudes) de conseguir o objetivo de bem viver:

Ela vai fornecer à vida privada as imagens e os modelos que dão forma a suas aspirações. Algumas dessas aspirações não podem se satisfazer nas grandes cidades civilizadas, burocratizadas; nesse caso a cultura resgata uma evasão por procuração em direção a um universo onde reinam a aventura, o movimento, a ação sem freio, a liberdade, não a liberdade no sentido político do termo, mas a liberdade no sentido individual, afetivo, íntimo, da realização das necessidades ou instintos inibidos ou proibidos (MORIN, 1997, p. 90).

A cultura de massa tornou-se uma bem-sucedida estratégia de dominação capitalista, ao fomentar, por meio dos jornais, do rádio e do cinema um sistema de valores baseados no consumo e amparados pela dicotomia trabalho-lazer e, simultaneamente, oferecendo modelos de comportamento, na criação de um *star system*²⁵. Para Morin, mesmo sendo uma impostura determinada pelo modo de

²⁴ O autor refere-se à passagem do capitalismo industrial, característico do século XIX, para o capitalismo monopolista-financeiro, já no século XX.

²⁵ Em tradução livre, sistema de estrelas, ou seja, a elevação de alguns indivíduos, tais como atores, atletas e personalidades, ao estatuto de modelos de conduta. Morin criou o termo “olimpianos” para se referir a essa estratégia de sedução da cultura de massa.

funcionamento econômico e social, a cultura de massa - produzida por grandes empresas – tenderia a se tornar a cultura dominante no século XX²⁶ e a sobrepujar as culturas tradicionais.

Embora o fenômeno da mercantilização da cultura seja reconhecido entre pesquisadores de diversas linhas de pensamento, são diversas as formas de analisá-lo. Ao lado da abordagem sociológica de Morin, encontramos abordagens semióticas, tais como, por exemplo, a de Roland Barthes (1915-1980), que buscou explicar os fenômenos da cultura de massa como fenômenos de linguagem. O autor elegeu temas antes considerados “menores” pela academia, como a moda e a propaganda, como objetos de estudo. No livro *Mitologias*, publicado originalmente em 1957, Barthes empreendeu uma leitura de diversos acontecimentos cotidianos característicos à sociedade de consumo buscando dissecar suas estruturas narrativas, de modo a um só tempo denunciá-las e desmistificá-las.

De acordo com Barthes, os produtos da cultura de massa são produzidos e comercializados de maneira a não serem questionados pelo público, uma vez que os critérios que regem seus códigos são cuidadosamente dissimulados, operando um processo de mitificação. Para o autor, essa cultura cria sistemas semiológicos que se sobrepõem aos sentidos convencionados, sugerindo novos significados que, por serem apresentados de maneira sedutora e despolitizada, escapam à crítica do público. O semiólogo oferece vários exemplos, entre os quais o processo de elevação de artistas, atletas e outras figuras públicas a “olimpianos”, propondo modelos de comportamento e de ação.

A Escola de Frankfurt²⁷ trouxe também contribuição fundamental para a Teoria da Comunicação. Com ênfase nos aspectos econômicos, como a tendência à monopolização das empresas e à busca do máximo lucro entre elas, o fenômeno da mercantilização da cultura recebeu a denominação de indústria cultural pelos pesquisadores Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) em 1948. O termo cultura de massa foi rechaçado por eles ao sugerir uma espontaneidade que, em sua concepção, estaria completamente equivocada. O ponto teórico principal desenvolvido pelos autores é a qualidade de sistema

²⁶ Em francês, o subtítulo do livro faz menção ao “espírito do tempo”. Para Morin, a grande novidade do século XX foi o surgimento e o desenvolvimento de uma nova qualidade cultural.

²⁷ O Instituto de Pesquisas Sociais foi fundado em Frankfurt, Alemanha, em 1923. Foi fechado pelo regime nazista e reaberto ao final da Segunda Guerra Mundial, em 1950. Seus pesquisadores dedicaram-se a estudos de Filosofia Política, influenciados pelo marxismo.

adquirido pelos meios de comunicação coletiva: “filmes, rádio e semanários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza em si e todos se harmonizam reciprocamente”. (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p. 169) O aparato massivo de comunicação, cujos produtos eram produzidos e comercializados por empresas especializadas, teria como finalidade última a dominação dos grandes contingentes populacionais urbanos, subordinando as dimensões da vida - incluindo o lazer - à lógica de exploração do trabalho assalariado.

Para alcançar essa finalidade, tal aparato lançaria mão de uma série de estratégias sedutores, levando o público ao consumo pela criação de necessidades sempre crescentes.

Os clichês seriam causados pelas necessidades dos consumidores: e só por isso seriam aceitos sem oposição. Na realidade, é neste círculo de manipulações e necessidades derivadas que a unidade do sistema se restringe sempre mais (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.170).

O projeto burguês de igualdade se realizaria, assim, não pela via da extensão dos direitos da cidadania, mas pela via do consumo.

Essas vertentes teóricas analisaram uma época em que os meios de comunicação coletiva, expandindo seu fluxo em redes de comunicação transnacionais, causaram uma profunda transformação na dinâmica social. No dizer de Thompson:

(...) o uso dos meios de comunicação transforma a organização espacial e temporal da vida social, criando novas formas de ação e interação, e novas maneiras de exercer o poder, que não está mais ligado ao compartilhamento local comum (THOMPSON, 2009, p. 14).

Thompson se refere à centralidade que a comunicação midiática alcançou na vida social, principalmente no período que compreende o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) até os anos 1990. Os grandes conglomerados de mídia, favorecidos pelas características técnicas dos meios – que separavam os interlocutores no tempo e no espaço - não permitiam (por limitações técnicas e por conveniências políticas) que o público participasse de maneira ativa na produção e disseminação dos conteúdos. Essa situação teve tamanha amplitude que o fenômeno da comunicação parecia ter se resumido, na ótica do senso comum, mas também de muitos pesquisadores, aos meios de comunicação e seus produtos.

2.4.2 A Comunicação em Rede

Se, no início do século XX, o cinema foi o meio de comunicação a inicialmente mobilizar grande audiência, tanto no que diz respeito à frequência das salas de exibição, como também propiciando o surgimento de um mercado associado de fã clubes, revistas, pôsteres e outros *gadgets*²⁸; o rádio e a televisão atingiram seu apogeu como meios *broadcast* nas décadas de 1920 a 1950.

Meios *broadcast* são aqueles em que o conteúdo é originado em cada estação emissora, para ser distribuído simultaneamente a um grande número de aparelhos receptores, de modo que pode-se afirmar que a transmissão é realizada verticalmente. Essa situação, que criou um tipo de relação com o público denominada por Thompson (2009) como “quase-interação mediada”, alcançou tamanha amplitude que o fenômeno da comunicação parecia ter se resumido, na ótica do senso comum, mas também de muitos pesquisadores, aos meios de comunicação e seus produtos. A “quase-interação mediada” é caracterizada, além do fluxo monológico de comunicação, também pela produção de conteúdo simbólico para um número indefinido de receptores potenciais. Se a sociedade foi, por diversos pensadores, definida em termos de comunicação coletiva, muito se deve ao sistema *broadcast*.

Em um primeiro momento, os meios de comunicação não somente tiveram a capacidade tecnológica ampliada, mas também intensificaram sua influência social. Paulatinamente, ao longo dos anos 1980, foram surgindo alguns acessórios, como o controle remoto; e novas tecnologias, como o videocassete, o DVD e a televisão por assinatura, que ampliaram a possibilidade de participação e de escolha do público. O público, aparentemente apático frente aos meios de comunicação²⁹, foi encontrando mecanismos para a expressão de seus gostos, valores e opiniões.

O desenvolvimento da cibernética, como ciência que estuda os mecanismos de criação e de controle nas máquinas e nos seres vivos, criou mais um vetor para a comunicação, a partir da década de 1990: o encontro entre meios de comunicação, indústria cultural e informática. A invenção dos computadores pessoais, dos sistemas de interface amigáveis e de programas de uso doméstico, tais como

²⁸ Produtos e serviços secundários que são criados para complementar um produto principal, ampliando as possibilidades de consumo.

²⁹ O caráter monológico do discurso do rádio e da televisão foi questionado por várias teorias da comunicação, como será exposto no tópico a seguir.

editores de texto, planilhas e correio eletrônico modificou o vínculo social construído no – e pelo – aparato comunicacional. O advento da rede mundial de computadores (internet) radicalizou esse estado de coisas.

O surgimento da internet intensificou o processo de globalização. A globalização é um fenômeno caracterizado por mudanças sociais, culturais e econômicas, em que grandes fluxos transnacionais de capital circulam em redes virtuais. Podemos considerar que globalização também é uma realidade em que diferentes perspectivas culturais são confrontadas, como nos explica Stuart Hall³⁰:

A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 2001, p. 67).

Um dos elementos-chave para a afirmação desses processos são as tecnologias da informação e da comunicação. A introdução dos microcomputadores pessoais e a chegada da Internet, bem como a invenção de dispositivos móveis como telefones celulares e *tablets*, possibilitaram a disseminação de práticas comunicacionais inéditas. A característica monológica dos meios *broadcast* foi cedendo espaço para, pelo menos, dois fenômenos simultâneos: a participação dos públicos, tanto em termos de produção de conteúdo quanto de possibilidade de escolhas; e a convergência dos meios, em que as mídias não operam mais isoladamente, mas em conjunto, formando redes.

A liberação do polo de emissão e, conseqüentemente, a circulação e o aumento de diversos tipos de informação marcam a cultura de rede contemporânea. É o surgimento de uma cibercultura planetária. A experiência midiática, agora, é pervasiva, está em toda parte, espalhando-se em todas as direções, como mostra o quadro abaixo:

³⁰ Teórico da comunicação jamaicano, radicado na Inglaterra (1932-2014). Foi um dos expoentes dos Estudos Culturais.

Quadro 2 – Processos de Comunicação na Sociedade Contemporânea

<i>Sociedade dos Meios de Comunicação de Massa</i>	<i>Sociedade das Tecnologias Digitais</i>
Emissor/Canal/Receptor: verticalidade	Emissores/receptores/canais: circularidade
Sistema de comunicação massivo	Sistema de comunicação entre grupos
Fontes centralizadas	Fontes difusas
Receptores difusos	Receptores/emissores centralizados
Informação para um público amplo e disperso	Múltiplas informações para um público restrito e concentrado
Interação quase-mediada	Interação mediada
Público como receptor passivo	Público como usuário/produtor ativo

Fonte: Sandra Pereira Tosta (material didático)

O teórico da comunicação brasileiro André Lemos (2004), citando Weinberger (2003), vai mais além, afirmando que a cultura convergente, incrementada por dispositivos móveis – como a telefonia celular – passa de uma “era da informação” para uma “era da conexão”. Segundo o autor, a era da conexão

É amplamente justificada pelo crescimento das tecnologias móveis (...) que tem modificado não apenas as interações interpessoais, como também os modos de convivência nos espaços públicos, em suas formas de produzir e consumir informação (LEMOS, 2004, p. 13).

Na mesma linha de pensamento segue o teórico da comunicação Henry Jenkins, no livro *Cultura da Convergência* (2009) afirmando que “a convergência midiática não é apenas um processo tecnológico; é antes de tudo um fenômeno cultural que envolve novas relações entre os produtores e usuários de mídia”. De acordo com o autor, a convergência é algo que ocorreria nos cérebros, e não nas máquinas. Essa situação encorajaria o surgimento de uma “cultura participatória”, cuja característica principal seria o “potencial para diversificar o conteúdo cultural e democratizar o acesso aos canais de comunicação”.

2.5 As Teorias da Comunicação

Ao analisar a amplitude da tarefa de se conceituar comunicação, o sociólogo francês Armand Mattelart (2002, p.11) afirma que “se a noção de comunicação constitui problema, a da teoria da comunicação não fica atrás. Também ela é produtora de clivagens.” O autor alerta que o campo de conhecimento sobre a

comunicação foi, desde o seu início, marcado por grandes dificuldades epistemológicas e metodológicas, por isso é mais adequado referir-se às Teorias da Comunicação sempre no plural.

Com efeito, não se pode falar em uma Teoria (ou Teorias) da Comunicação, no sentido de um campo sistemático de pesquisa e investigação, anterior ao período entre as duas guerras mundiais. É nessa época que os impactos dos meios e linguagens de comunicação coletiva – em especial o cinema, o rádio, mas também a propaganda – fizeram-se notar. Tais dispositivos técnicos ainda se constituíam em “corpos estranhos” no meio social, causando perplexidade. A comunicação foi se tornando uma questão, no sentido epistemológico. Mauro Wolf (1994, p. 11), concordando com a análise de Mattelart, afirma a complexidade de se estudar “um objeto que muda tantas vezes de forma”. E comenta:

A longa tradição de análise (...) acompanhou os diversos problemas que iam aflorando, atravessando perspectivas e disciplinas, multiplicando hipóteses e abordagens. Daí resultou um conjunto de conhecimentos, métodos e pontos de vista tão heterogêneos e discordantes que tornam não só difícil, mas porventura também insensata qualquer tentativa para se conseguir uma síntese satisfatória e exaustiva (WOLF, 1994, p.11).

Wolf afirma ainda que as teorias da comunicação envolvem o estudo do processo comunicativo, do contexto em que ele ocorre e de um tipo de teoria social que o sustenta.

O primeiro âmbito de pesquisa sobre a comunicação coletiva é conhecido como *mass communication research*, uma linha de pensamento que se desenvolveu nos Estados Unidos, a partir do período entre guerras até os anos 1950. Também conhecida como “pesquisa administrativa”, esta corrente possuía uma forte inspiração behaviorista - em que a comunicação é explicada como uma conexão de causa e efeito. Iniciou-se com a elaboração da Teoria Hipodérmica, ainda na década de 1920, que postulou ser a mensagem plena de efeito sobre a audiência, sendo capaz de manipulá-la. A audiência seria formada por um conjunto anônimo e amorfo de indivíduos que, para além de suas estruturas familiares e sociais, viam-se inertes frentes aos meios.

A concepção de uma sociedade de massa amparou a Teoria Hipodérmica ou Teoria da Bala Mágica (*Bullet Theory*), como foi chamada posteriormente pelos revisores e comentadores da Teoria da Comunicação. Esta teoria não foi formulada

por apenas um autor, mas está exposta em uma série de publicações e artigos que versavam sobre opinião pública e propaganda. Seu denominador comum era a explicação de que os meios de comunicação coletiva possuíam capacidade de manipular o público, aqui considerado como massa, mudando suas opiniões, atitudes e crenças. O raciocínio parecia descrever bem as novas dinâmicas sociais que se constituíam na primeira metade do século XX.

A Teoria Hipodérmica serviu como marco inicial para novos estudos que, no entanto, negaram a ideia de onipotência dos meios de comunicação e, em consequência, de sua capacidade de manipulação. É importante frisar que a Teoria Hipodérmica não foi formulada a partir de estudos empíricos, portanto, desconheciasse como o processo de comunicação coletiva efetivava-se no cotidiano social. Era necessário organizar a pesquisa para dar um passo à frente. Wolf (1994) afirma que o cientista político Harold Laswell foi o pioneiro em organizar o nascente setor de pesquisa, quando em 1948 propôs um esquema para se descrever o ato de comunicação:

Uma forma adequada para se descrever um ato de comunicação é responder às perguntas seguintes: quem, diz o quê, através de que canal, com que efeito? O estudo científico do processo comunicativo tende a concentrar-se em uma ou outra destas interrogações (LASSWELL, 1948, p. 84 *apud* WOLF, 1994, p. 26).

Quando os estudos empíricos começaram, na década de 1940, logo as premissas da teoria hipodérmica e do modelo de Laswell foram colocados em xeque. Pesquisas de orientação psicológica e sociológica³¹, direcionadas aos fenômenos comunicativos, chegaram à conclusão que diversos fatores interviam na relação comunicativa, tais como a credibilidade do emissor, a capacidade de memória e atenção dos receptores, o papel do líder de opinião, entre vários outros. O público não demonstrava tanta passividade quanto anteriormente se propugnava, suas reações cobriam um amplo espectro, que iam da indiferença à aversão às mensagens. A capacidade de manipulação dos *mass media* foi desacreditada, de modo que a explicação voltou-se para os processos de persuasão e influência. A

³¹ O sociólogo austríaco Paul Lazarsfeld (1901-1976) foi certamente o maior expoente da pesquisa americana em comunicação na primeira metade do século: foi presidente da *American Association for Public Opinion Research* e diretor do *Bureau of Applied Social Research*. São trabalhos clássicos de Lazarsfeld: *Radio and Printed Page. Na introduction to the study of Radio and its role in the communication of ideas* (1940); *the people's choice* (1948).

audiência, antes visualizada como massa, agora era concebida como público. O conceito de público difere-se do conceito de massa por pressupor uma segmentação baseada em interesses. A formação de públicos está associada a posicionamentos racionais frente a um determinado tema coletivo e relaciona-se ao processo de formação da opinião pública.

As pesquisas realizadas no âmbito da *mass communication research* foram sintetizadas pelo esquema conhecido como Teoria Matemática da Comunicação. O matemático e engenheiro de telecomunicações Claude Shannon, ao escrever uma monografia intitulada *The Mathematical Theory of Communication*, no laboratório da companhia telefônica norte-americana Bell Systems³², em 1948, criou um modelo de eficiência para um telefonema. Este modelo preconizava um emissor (ou fonte) que codificava uma mensagem, dirigindo-a a um receptor (ou destinatário), por meio de um canal. O receptor, por sua vez, decodificava a mensagem, provocando um *feedback* (retroalimentação do sistema) no esquema, por si mesmo sempre sujeito a ruído, ou seja, qualquer perturbação aleatória, indesejável porque impede a correspondência entre os polos.

O “sistema geral de comunicação” proposto por Shannon e Weaver foi tomado de empréstimo pela Teoria da Comunicação. A nomeação das partes envolvidas (emissor, receptor, canal, mensagem, etc.), a descrição linear do processo e o conceito de informação como teoria probabilística forneceram os elementos de cientificidade que ainda faltavam à nascente Teoria da Comunicação. A comunicação, por essa perspectiva, seria um ato intencional, assimétrico (com precedência lógica e cronológica do emissor) e os polos comunicativos seriam isolados e independentes de relações sociais.

A comunicação, como prática humana, foi reduzida à dimensão técnica, esquecendo-se da dimensão semântica e da semiótica, como analisa Mattelart:

Com esse modelo, transferiu-se, nas ciências humanas que o adotaram, o pressuposto da neutralidade das instâncias “emissora” e “receptora”. A fonte, ponto da partida da comunicação, dá forma à mensagem que, transformada em “informação” pelo emissor que a codifica, é recebida do outro extremo da cadeia. O que retém a atenção do matemático é a lógica do mecanismo. Sua teoria absolutamente não leva em conta a significação dos sinais, ou seja, o sentido que lhe atribui o destinatário e a intenção que preside à sua emissão (MATTELART, 2002, p. 60).

³² De acordo com Mattelart (2002, p.58) essa monografia foi publicada no ano seguinte pela Universidade de Illinois, com comentários de Warren Weaver, matemático.

A Teoria Matemática da Informação sedimentou uma concepção de comunicação como dado bruto, calculável e planejável. Comunicação e informação passam a ser sinônimos e a primeira começa a ser utilizada, também, como uma ferramenta de gestão social.³³

Consolidou-se, assim, um primeiro paradigma científico para a comunicação: o *informacional*. Os pressupostos desse paradigma informam, mais ou menos explicitamente, várias teorias formuladas à época, consagrando o ponto de vista de que comunicar é transmitir.

2.5.1 A crítica à pesquisa administrativa

A pesquisa hipodérmica e as pesquisas de orientação psicológica e sociológica que a superaram tinham como características o uso de procedimentos estatísticos, a busca de aplicabilidade e a ênfase nos efeitos e funções dos meios de comunicação coletiva, sendo por isso denominados estudos “administrativos”. A crítica epistemológica e metodológica a essas perspectivas foi realizada por várias correntes de pensamento vindas do continente europeu.

Uma das principais críticas foi elaborada pelos teóricos de Frankfurt, liderados por Theodor Adorno (1903-1969). O filósofo alemão migrou para os Estados Unidos, em 1939, como professor convidado da Universidade de Columbia. Ao trabalhar na equipe do sociólogo Paul Lazarsfeld, Adorno questionou os fundamentos das pesquisas ali realizadas, centradas na descrição dos aspectos aparentes dos fenômenos comunicativos, sem questionar os pressupostos sócio-políticos que engendraram esses mesmos fenômenos:

(...)por exemplo, se a ‘pesquisa administrativa’ coloca a questão de como conseguir incrementar a audição da boa música, através dos *mass media*, a teoria crítica defende que ‘não se deveria estudar o comportamento dos ouvintes sem se ter em consideração até que ponto esse comportamento reflete mais amplos esquemas de comportamento social e, mais ainda, até que ponto é condicionado pela estrutura da sociedade considerada como um todo (ADORNO, 2000, p. 170).

³³ Essa é uma discussão polêmica. De qualquer forma, setores de prática e de pesquisa, tais como o marketing, o marketing político, a comunicação organizacional e outros se desenvolveram enormemente na segunda metade do século XX.

Além das ressalvas metodológicas, Adorno não concordava com o conceito de cultura de massa, como já apontado, propondo, em substituição, o conceito de indústria cultural, em 1948. Para o autor, a junção dos termos “indústria” e “cultura” teria maior alcance explicativo para o fenômeno da mercantilização da cultura, tornando explícita a verticalidade dos processos de comunicação coletiva.

Apesar da pertinência da perspectiva frankfurtiana, suas ressalvas à pesquisa administrativa norte-americana encontraram um limite no pressuposto behaviorista que sustentava a ambas. A concepção de que a comunicação é um processo linear que vai de um emissor a um receptor, com a preponderância do primeiro sobre o segundo, está presente nas duas linhas de pensamento.

O paradigma informacional começa a ser questionado a partir das Teorias Culturoológicas, tanto na perspectiva sociológica, com Edgar Morin quanto na perspectiva mais abrangente dos Estudos Culturais (*Cultural Studies*). Representantes dessa última visão, Stuart Hall e demais pesquisadores do *Center for Contemporary Studies de Birmingham*, na Inglaterra, a partir da década de 1960, realizaram estudos focando a atenção para as estruturas sociais e o contexto histórico “enquanto fatores essenciais para se compreender a ação dos *mass media*” (WOLF, 1994, p. 96).

Para os Estudos Culturais, “os *mass media* desempenham uma função importante, na medida em que agem como elementos dessas mesmas estruturas” (WOLF, 1994, p. 96). O intercâmbio entre comunicação e cultura, os processos intervenientes nesta relação e a posição do receptor são o foco das preocupações deste tipo de pesquisa. Os Estudos Culturais enfatizam, em caráter pioneiro na Teoria da Comunicação, o receptor como agente cultural e político, na contracorrente de uma visão do receptor como consumidor, desfazendo a visão behaviorista até então dominante.

Várias outras correntes e sub-correntes de investigação, como a Análise do Discurso e a Semiótica aplicada à comunicação, por exemplo, também propuseram diferentes perspectivas questionadoras da *mass communication research* norte-americana. Os fatores semânticos da transmissão comunicativa passam a ser relevantes, opondo-se ao preconizado pela Teoria Matemática da Comunicação.

De todo modo, a Teoria da Comunicação, em sua trajetória como disciplina acadêmica e setor de pesquisa, apresentou o dilema de se debruçar sobre os aspectos externos ao fenômeno – quase como uma teoria sociológica ou política da

comunicação – ou se debruçar exclusivamente sobre os aspectos internos – muitas vezes isolando os processos comunicativos das circunstâncias que os (de) formam.

Mauro Wolf resume com pertinência a problemática:

De um lado, a pertinência sociológica exclusiva descarta os problemas comunicativos, salientando o relevo das estruturas organizativas e dos processos sociais. Por outro lado, o interesse exclusivo pelos processos comunicativos negligencia a relação *mass media/sociedade* realça a centralidade dos dispositivos comunicacionais. Esta polaridade, que reproduz parcialmente a oposição entre pesquisa empírica e pesquisa administrativa, atravessa (sobrepondo-se a essa oposição e grupando-se, de diversas formas, com ela) a *communication research*, acentuando o seu caráter de área temática não homogênea, percorrida por diversas contracorrentes. (WOLF, 1994, p. 119)

A partir da emergência dos meios digitais, na década de 1990, as linhas de pensamento que constituem as Teorias da Comunicação revelaram-se insuficientes para dar conta dos atuais fenômenos midiáticos. O modo de funcionamento desses dispositivos trouxe tantas modificações, não só aos processos comunicativos, mas também aos processos sociais, que forçaram a própria área do conhecimento a rever seus pressupostos, em busca da formulação de conceitos com maior alcance explicativo. Surge o paradigma *relacional* da comunicação, recusando a noção de transmissão.

2.5.2 Os conceitos de mediação e midiatização

Desde a década de 1980, época em que Jesús Martín-Barbero³⁴ publicou o livro *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (1986), enfatizando as mediações culturais como elementos cruciais para o entendimento da comunicação nas sociedades contemporâneas, as teorias da comunicação tem retomado o fôlego na criação de conceitos que deem conta da diversidade e da complexidade da problemática comunicacional contemporânea. Não se trata somente de inverter o “olhar” dos processos de emissão para os de recepção, mas uma reorientação profunda na temática, ao considerar a comunicação como um fenômeno enraizado no social, *com, para e apesar* dos seus dispositivos.

³⁴ Jesús Martín-Barbero é semiólogo, antropólogo e estudioso da comunicação. Nasceu na Espanha, em 1932, mas vive na Colômbia desde 1963. É um dos autores mais respeitados na linha dos Estudos Culturais latino-americanos.

O conceito de mediação é chave para a compreensão das novas realidades trazidas pelos meios digitais, cujas características de funcionamento em muito diferem dos meios “tradicionais”. Ainda que o próprio termo “meio”, usado há muito, traga em si a noção de mediação, a Teoria Matemática da Comunicação, como de resto as correntes de matriz behaviorista, o tomaram apenas no sentido de algo que “está entre”. Na perspectiva empregada por Martín-Barbero e outros autores, são mediadores todos os elementos pertinentes aos processos comunicativos, pois é a relação comunicativa que se torna objeto de estudo. Fernanda Bruno³⁵ oferece-nos explicação pertinente sobre o conceito de mediação:

A mediação não é vista como a relação entre dois domínios ou entidades previamente definidos, mas como um processo de transformação que caracteriza, desde o início, o modo como uma série de elementos são postos em relação. O artefato mediador não é algo que “está entre”, mas “um dos muitos elementos estruturais que são postos em coordenação na realização de uma tarefa. Qualquer estrutura posta em coordenação na realização da tarefa pode ser vista como uma estrutura mediadora” (*Ibidem*, p. 290). A linguagem e os processos mentais, por exemplo, também são estruturas mediadoras. A cognição se ‘propaga’, e assim se modifica e se redistribui, por esses diversos mediadores. (BRUNO, 2003, p. 193)

Martín-Barbero (2003) afirma que a Teoria da Comunicação se dividiu, durante várias décadas, entre entender o funcionamento das diversas mídias e seu impacto social. No entanto, tais processos não acontecem de forma distinta, uma vez que os condicionantes sociais influenciam no tipo e na forma de funcionamento da mídia e vice-versa. Por isso, o foco da pesquisa não deve estar sobre qualquer elemento isolado, mas sobre a dinâmica que estabelecem, conforme explica Braga, ao reafirmar o raciocínio de Martín-Barbero:

Essa expressão, praxiológica desde sua formulação, realiza duas ações cognitivas relevantes. Por um lado, propõe a superação de uma visão objetivista dos meios (da indústria cultural, suas tecnologias, seus produtos), a serem redirecionados para uma visão relacional na sociedade. Por outro, introduz uma preocupação da área com a composição daquelas mediações, com os elementos que aí se realizam – mas, sobretudo com o modo, a intensidade, a eficácia de tais mediações (culturais) no enfrentamento de seu par relacional (a mídia com seus produtos). Essa percepção é relevante, não apenas porque põe em cena o receptor integrado em seus ambientes – mas também porque começa a fazer perceber os processos midiáticos (BRAGA, 2012, p. 33).

³⁵ Fernanda Bruno é professora adjunta do Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A partir da emergência dos meios digitais, fenômenos comunicacionais novos aparecem e instigam a curiosidade científica. Se antes o aparato midiático constituía-se em objeto de estudo para a Teoria da Comunicação – fato que originou a crítica de Martin-Barbero - hoje a própria sociedade toma para si iniciativas midiáticas. Um exemplo significativo, no Brasil, é a iniciativa de alguns grupos de fazer protestos nas ruas ou estradas queimando pneus ou ônibus. A ação é previamente calculada para conquistar a cobertura jornalística na mídia, independente da pertinência ou não daquilo que está sendo reivindicado.

A comunicação coletiva, cuja produção e distribuição de conteúdo eram monopólio de grandes empresas, convive agora com diversos fenômenos: a participação do público de internet no envio de sugestões, críticas e opiniões; o uso das mídias sociais – como o *facebook*, o *instagram*, o *twitter*, *empresas que gerenciam redes sociais* – como arenas de luta político-partidárias; o hábito de assistir televisão e simultaneamente fazer comentários nas redes sociais – fato denominado como “segunda tela”; a iniciativa de alguns grupos de criar suas próprias estratégias comunicativas³⁶, etc.

Para dar conta das novas realidades comunicativas, propõe-se atualmente um conceito que ultrapassa o de mediação: o conceito de midiatização. Esse conceito busca explicar como os processos de mediação são iniciativas, muitas vezes, da própria sociedade. Midiatização é o contexto “no qual a o funcionamento das instituições e de suas práticas são diretamente afetadas pela presença dos meios e de suas lógicas e operações” (FAUSTO NETO, 2001. p. 300). Não é apenas a própria indústria cultural que se expandiu, mas a aceleração e diversificação dos modos pelos quais a sociedade conversa com ela mesma, constituindo um modelo de rede³⁷, eleva a um nível mais complexo o fenômeno comunicacional:

³⁶ Neste caso, um exemplo é a criação de grupos de jornalistas independentes que se reúnem em coletivos para realizar coberturas, tanto por alternativa de trabalho, como por posicionamentos político-ideológicos. É o caso do coletivo Jornalistas Livres e do Mídia Ninja (Narrativas Independentes, Jornalismo e Ação). O grupo, que tem um público de mais de 120 mil seguidores no facebook, divulga seu conteúdo nas redes sociais, usando celulares. Cf. www.midianinja.org.

³⁷ O conceito de rede informacional é complexo, demandando uma longa análise, o que não é objetivo deste trabalho.

Uma sociedade *em vias de midiatização* (distinta da sociedade *mediática* do período anterior [...]) não é por isso uma sociedade dominada por uma só forma estruturante, que explicaria a totalidade de seu funcionamento. A midiatização opera através de diversos mecanismos segundo os setores da prática social que interessa, e produz em cada setor distintas consequências (BRAGA, 2012, p. 36).

Assim é que vários fenômenos se cruzam: consumidores que “invadem” sites de empresas para reclamar; vídeos privados – por vezes íntimos - postados no *You Tube*³⁸; postagens que se tornam virais³⁹ em poucas horas nas mídias sociais e outros exemplos em que existe uma interpolação entre muitos níveis e graus de interação. A respeito desses novos fenômenos, Braga chama a atenção para o fato de que é a própria experimentação deles que vai levando o processo adiante, de modo que não podemos falar que são as mídias digitais que os causaram, mas sim uma interseção, para não falar em dependência, entre as dinâmicas sociais e as dinâmicas comunicacionais.

(...) percebemos que, longe de caracterizar uma contraposição ou ruptura entre ambos, a midiatização se põe hoje como principal mediação de todos os processos sociais. Acredito que isso corrobora e desdobra a afirmação de Jesús Martín-Barbero referida no início do texto, de ter passado de uma proposição sobre “mediações culturais da comunicação”, para uma ênfase nas “mediações comunicativas da cultura”. São os processos da midiatização que hoje delineiam e caracterizam, crescentemente, as mediações comunicativas da sociedade (BRAGA, 2012, p. 42).

De acordo com o raciocínio, observamos atualmente práticas que atravessam campos sociais outrora distintos, como reflete Braga:

(...) o surgimento das novas tecnologias crescentemente disponibiliza possibilidades de midiatização para setores “não-midiáticos, das mais diversas instituições aos grupos *ad-hoc* e aos indivíduos. Os alunos são hoje um público que já chega midiatizado à escola, constituindo uma realidade que, mais do que tecnológica, é primordialmente de mudança social e cultural (BRAGA, 2002, p. 34).

E é justamente por isso que estudar a confluência entre Comunicação e Educação se faz premente, uma vez que a separação tradicional entre espaço social e espaço escolar e, principalmente, entre saberes escolares e saberes extra-escolares está se desfazendo.

³⁸ <http://www.Youtube.com>.

³⁹ Viralizar, nas mídias sociais, significa que a postagem é compartilhada rapidamente.

3 A COMUNICAÇÃO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY

Dentre todas as realizações, a comunicação é a mais notável. (DEWEY, 1985, p. 29).

O objetivo do presente capítulo é apresentar e analisar alguns pontos da obra do filósofo educacional norte-americano John Dewey, utilizando o conceito de comunicação como chave de leitura, de modo a evidenciar os aspectos presentes na filosofia educacional do autor. Pretende-se, também, propor a comunicação como um dos conceitos centrais de seu construto teórico, em consonância e organicidade com os demais princípios básicos de seu raciocínio.

3.1 Uma visão não-dualista de um mundo em mudança

Os cem anos compreendidos entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX foram caracterizados por amplas modificações na sociedade ocidental. Em termos econômicos, a consolidação do capitalismo industrial, a invenção dos meios de transporte modernos, dos meios de comunicação e da luz elétrica e a crise capitalista de 1929; em termos políticos, a organização da classe operária, a emergência das ideologias e dos movimentos socialistas, a Revolução Russa, os fenômenos do nazismo e do fascismo, a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais são os exemplos mais conhecidos das transformações ocorridas, entre muitas outras, nas mais variadas esferas da vida humana.

Nos Estados Unidos, o período foi marcado, entre outros acontecimentos, pela Guerra de Secessão (1861-1865) que redundou na abolição da escravatura; pela urbanização, pela crise de 1929 e pela participação do país nas guerras mundiais, promovendo-o à liderança política e econômica global.

Foi exatamente o período em que viveu o filósofo educacional John Dewey (1859-1952). O autor testemunhou essas modificações profundas na organização do modo de vida, da cultura e da sensibilidade ocidentais e, por consequência, na maneira de educar as novas gerações.

Em sua obra⁴⁰, profícua e vasta como seus 96 anos de vida, Dewey não somente ofereceu um testemunho de sua época, como também interpretou e analisou diferentes aspectos daquelas transformações, de tal modo que as dimensões filosófica, política e educacional de seus escritos formam um todo harmônico e coerente. Os conceitos de reconstrução, de experiência, de democracia e de pensamento reflexivo são os princípios estruturantes do pensamento deweyano e encontram-se habilmente desenvolvidos e entrelaçados em seu raciocínio.

É importante salientar que, paralelamente à carreira de professor e pesquisador universitário, Dewey engajou-se em alguns debates relevantes em seu tempo, tais como a participação dos Estados Unidos nas Guerras Mundiais, o aprofundamento dos ideais democráticos, a ampliação das leis trabalhistas, etc. o que o fez reconhecido igualmente como um intelectual público.

John Dewey nasceu em Burlington, no estado de Vermont, em uma comunidade ainda pré-industrial. De acordo com o historiador e biógrafo Robert Westbrook⁴¹, Dewey foi criado em uma família evangélica de denominação congregacionista, igreja cuja forma de organização descentralizada e baseada na solidariedade entre os fiéis foi importante para a formação de seu modo de pensar. Primeiro membro de sua família a obter grau superior, formou-se em Filosofia em 1879. Após um período como professor do Ensino Médio, doutorou-se em 1884 na Universidade John Hopkins, com uma tese sobre a psicologia de Kant. Nos dez anos seguintes ao doutoramento, lecionou na Universidade de Michigan.

O ativismo político de Dewey ficou evidenciado na década de 1890, especialmente quando o autor passou a viver em Chicago, na qualidade de chefe do Departamento de Filosofia (e posteriormente, Pedagogia) da Universidade de Chicago, onde trabalhou de 1894 a 1905. A cidade havia crescido aceleradamente por conta da industrialização, fato que ocasionou problemas sociais graves, como o aumento das taxas de criminalidade em geral, a delinquência juvenil, a formação de gangues, o alcoolismo, a desagregação familiar e a formação de guetos.

⁴⁰ A obra de Dewey foi traduzida em publicada em Português principalmente no período de 1930 a 1970, pelo esforço de seus discípulos brasileiros, notadamente o educador Anísio Teixeira. São alguns de seus livros, em ordem de publicação, *Como pensamos* (1910), *Democracia e educação* (1916), *Reconstrução em Filosofia* (1920), *Experiência e natureza* (1925), *A arte como experiência* (1934), *Liberalismo e ação social* (1935), *Experiência e educação* (1938).

⁴¹ Robert Westbrook, historiador norte-americano. Escreveu, entre outros, os livros *John Dewey and the american democracy* e *Pragmatism and politics*.

É nessa época que Dewey e sua primeira esposa, Alice Chipman, engajaram-se nos trabalhos da *Hull House*, uma casa de apoio a filhos de trabalhadores, muitos deles migrantes. A imersão nessa realidade o impressionou vivamente e, de acordo com o cientista político Mendonça⁴² (2013), é também nessa época que o autor reorienta seu posicionamento teórico:

(...) cansado de uma filosofia meramente especulativa, interessava-o encontrar um ambiente mais preocupado com problemas práticos. Aqui começa o progressivo afastamento de Dewey do idealismo alemão em direção ao pragmatismo norte-americano. (MENDONÇA, 2013, p. 46).

Como um microcosmo dos problemas gerados pelo modo de produção capitalista, foi na cidade que o autor criou uma escola experimental, “propondo um modelo de educação pautado na cooperação e na resolução de problemas práticos” (MENDONÇA, 2013, p. 46). Os trabalhos da escola experimental foram encerrados, sob a diretoria do casal Dewey, alguns anos depois, mas o período foi fundamental para que o autor formulasse teoricamente suas ideias e propostas educacionais.

3.1.1 O pragmatismo filosófico norte-americano

O pragmatismo é uma corrente filosófica, de origem norte-americana, que parte do princípio de que um fenômeno somente pode ser conhecido por seus efeitos. Para os pragmáticos, cujas primeiras obras vieram a público após 1880, não se chega ao conhecimento por meio de perguntas ontológicas, uma vez que não há como alcançar a essência de um ser, mas é possível rastrear os efeitos de sua conduta. Segundo Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo e semiótico norte-americano que primeiro introduziu o termo em filosofia:

Considerem-se quais efeitos, dentre os que possam concebivelmente ter significado prático, concebemos como sendo possuídos pelo objeto de nossa concepção. Então nossa concepção desses efeitos é o todo da nossa concepção do objeto. (PEIRCE, 1983. p. 5).

⁴² Ricardo Fabrino Mendonça é cientista político e professor da UFMG, estudioso das concepções de Dewey a respeito da democracia.

De acordo com Peirce, o conhecimento é obtido por aproximação, uma vez que o saber seria um processo télico, ou seja, o caminho em direção a uma verdade, nunca alcançada, mas construída pela própria trajetória cognitiva:

Para desenvolver o significado de um pensamento, precisamos apenas determinar que conduta ele está apto a produzir. Essa conduta é para nós sua única significância. Para obtermos perfeita clareza em nossos pensamentos acerca de um objeto, portanto, precisamos apenas considerar quais efeitos concebíveis de tipo prático o objeto pode envolver – quais sensações devemos esperar dele e quais reações devemos preparar. (PEIRCE, s/d, p. 20)

O pensamento se iniciaria por uma dúvida no sistema de crença em vigor, levando a mente a buscar uma solução, de modo a resolver o problema. A dúvida pode ser entendida como um estado de irritação, indisposição ou perturbação da mente frente a uma situação em que o hábito ou disposição do pensamento foi afetado. Tal solução, uma vez alcançada, cessa o estado de perturbação transformando-se numa nova crença, que é uma disposição habitual para a ação, até que outra dúvida torne a afetar uma mente. O conceito de mente diz respeito a qualquer estrutura inteligente capaz de processar informação.

Para Peirce, a ideia que temos de uma coisa somente pode ser a “ideia de seus efeitos sensíveis” (PEIRCE, s/d, p.12). O pragmatismo, para este autor, é um método de pensamento, uma atitude do pensar que recusa qualquer verdade apriorística. O pensamento é um modo de organização das sensações: “O pensamento é a linha de uma melodia através da sucessão das nossas sensações” (PEIRCE, s/d, p.8).

William James (1842-1910), psicólogo e filósofo norte-americano considerado também um dos criadores dessa escola, afirmava que o pragmatismo, além de se constituir em um método de pensamento, teria um significado mais amplo, de uma teoria genética da verdade, distinta daquela da filosofia tradicional.

O pragmatista volta as costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões a priori, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder. (JAMES, 1985, p. 20)

James pretendeu fazer uma crítica severa às filosofias dualistas, que concebiam a verdade como correspondência “entre pensamento e pensado ou coerência das ideias entre si” (MARICONDA, 1985, p. IX.). A necessidade de estabelecer essas correspondências num plano ideal e abstrato, recusando qualquer consideração à experiência concreta, teriam criado os dualismos entre matéria e espírito, mente e corpo, interior e exterior, etc. Para James, “o pragmatista fala a respeito de verdades no plural, sobre sua utilidade e caráter de satisfação” (JAMES, 1985, p.25). De acordo com ele “verdadeiro é o nome do que quer que prove ser bom no sentido da crença.” (JAMES, 1985, p.28).

John Dewey denominava-se instrumentalista, por discordar em alguns pontos com as formulações de James e de Peirce. Sua crítica à especulação filosófica parte do princípio que o conhecimento não é algo extrínseco à experiência humana, mas “produto da natureza que realiza suas próprias forças em busca de uma produção mais plena e mais rica em acontecimentos.”(MARICONDA, 1985, p.IX).

No livro *Reconstrução em filosofia*, escrito em 1920, o autor faz uma detalhada análise de como os autores mais conhecidos da filosofia ocidental construíram sua trajetória de pensamento sobre uma ideia de imutabilidade e fixidez do mundo.

O mundo em que os filósofos outrora se baseavam era um mundo fechado, um mundo que consistia, internamente, num limitado número de fórmulas fixas e que, externamente, possuía fronteiras bem definidas (DEWEY, [1920] 1959c, p. 82).⁴³

Desde os expoentes do pensamento grego, a mudança, para o pensamento filosófico, seria como “um pecado, um descuido da natureza ou um sinal da imperfeição do Ser.” (DEWEY, [1920] 1959c, p. 123). A ordem das coisas seria constituída pela permanência, pela estabilidade, o que implicava desconsiderar toda a atividade humana, superestimando a razão.

A partir de 1904, quando se transfere para a Universidade de Columbia, em Nova Iorque, Dewey estrutura seu pensamento metafísico a partir do princípio de reconstrução. O verbo reconstruir geralmente é associado à ideia de refazer, remodelar, construir novamente. Para o pragmatismo – ou instrumentalismo, como preferiu Dewey – a noção de reconstrução não se resumiria a tentativa de

⁴³ No Brasil, a 2ª. Edição do livro *Reconstrução em filosofia* e a 3ª. Edição dos livros *Como pensamos e Democracia e educação* foram publicados em 1959. Em virtude disso, quando neste trabalho nos referirmos a *Como pensamos* utilizaremos a datação 1959a. A referência a *Democracia e educação* será 1959b e a referência a *Reconstrução em filosofia* 1959c.

conciliação entre as posições racionalistas e empiristas, nem tampouco ao aperfeiçoamento de qualquer uma delas. Para ele, a ciência moderna rompeu com o pensamento antigo e medieval, mas não se desvencilhou de uma ideia de razão fixa e compreensiva, pilar da concepção de mundo na filosofia europeia até o século XVII.

Ao reunir as duas correntes, idealista e empirista, Kant, no final do século XVIII, teria iniciado uma transição para novos modos de pensar, que ainda não estaria completa, como explica Dewey:

Em Kant, como é sabido, as duas correntes se juntaram; e tornou-se explícito o tema da formação do mundo cognoscível por meio de um pensamento que opera exclusivamente através do homem em sua capacidade de conhecer. O idealismo cessou de ser metafísico e cósmico para se tornar epistemológico e pessoal. (DEWEY, [1920] 1959c, p. 79)

Para o autor, no entanto, essa transição seria uma tentativa de “por o vinho novo em odres velhos” ([1920] 1959c, p.79). Os “velhos modos de pensar”, segundo ele, ainda persistiram durante muito tempo. Ele atribuía ao fator científico o impulso maior para a mudança de mentalidade, para a reconstrução que urgia ser realizada. Foram as modificações na vida humana trazidas pela ciência e pela tecnologia que forçaram o pensamento a ir adiante, ainda que o próprio desenvolvimento da ciência somente tenha sido possível pelo ceticismo e atitude revolucionária de alguns. A mudança, obviamente, foi lenta: “(...) o século XVII presenciou sua aplicação na astronomia e cosmologia geral; o século XVIII, na física e na química; o século XIX empreendeu sua aplicação na geologia e nas ciências biológicas”. (DEWEY, [1920]1959c, p. 96)

A (re) construção de um projeto filosófico, portanto, vinculava-se intimamente a um esforço de pensamento em novas bases, a partir de outras referências, principalmente numa outra maneira de conceber a experiência “enquanto guia da ciência e da vida moral” (DEWEY, [1920] 1959c, p. 99) e a relação entre razão e experiência.

Em contraposição à rigidez das formas de pensar, Dewey advogou a favor de uma metafísica em que a realidade não é um dado, mas um processo. Mendonça, ao explicar os pressupostos do autor, afirma que “Dewey ressalta a contingência e a precariedade de um mundo marcado pela fluidez” (2013, p. 50) de modo que “a realidade não estava pronta e encerrada, mas se conformava como o resultado de

uma série de articulações permanentes entre diversos elementos.” (2013, p.50). Dewey advogou o método experimental na pesquisa científica e propôs a filosofia como “uma reflexão sobre a experiência dos homens no mundo real” (CUNHA, 1988, p. 88).

A noção de movimento e de mudança vai alicerçar, a partir de então, a obra deweyliana, compondo os fundamentos de sua teoria do conhecimento e trazendo profundas implicações na filosofia educacional por ele proposta. Alguns comentadores, entre eles Cunha⁴⁴, afirmam que “a noção de movimento desempenha o papel de eixo em torno do qual circulam as ideias educacionais” (CUNHA, 2001, p. 88).

3.2 O Pensamento Reflexivo

Um dos princípios estruturantes da obra de Dewey, no que diz respeito à teoria do conhecimento, é o de pensamento reflexivo. Um primeiro ponto a ser salientado para a compreensão deste conceito é a noção de mente adotada pelo autor. Tal noção foi desenvolvida a partir da influência de seus colegas pragmatistas, especialmente James e Mead⁴⁵, de acordo com Cunha (2011, p.18). Dewey guardou dessa convivência com as ideias de Mead a noção de que a mente é uma instância dotada de função instrumental, encarregada de mediar as relações do organismo com a vida social.

De acordo com Dewey, o pensamento humano não evoluiu a partir de qualquer instância transcendente, mas obedeceu a uma necessidade de sobrevivência no ambiente simultaneamente biológico e social, conforme comenta Westbrook:

Para Dewey, o pensamento não é um aglomerado de impressões sensoriais, nem a fabricação de algo chamado “consciência”, nem muito menos a manifestação de um “Espírito Absoluto”, mas uma função mediadora e instrumental que havia evoluído para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar humanos. (WESTBROOK, 2010, p.14)

⁴⁴ Marcos Vinícius Cunha é professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e estudioso da obra de Dewey.

⁴⁵ George Herbert Mead (1863-1931), filósofo e psicólogo norte-americano. Teve convivência intensa com Dewey na Universidade de Michigan. É também considerado um dos fundadores do pragmatismo filosófico.

As noções de mente e de pensamento como instâncias “biológicas que se formam e só se efetivam no âmbito social” (CUNHA, 2011, p. 30) são fundamentais para o entendimento tanto da posição filosófica quanto da teoria do conhecimento de Dewey. O autor faz uma crítica acirrada ao formalismo do pensamento racionalista, que apartou o pensamento da atividade humana sensível. Estendia a crítica à pretensão do pensamento empirista de considerar somente os sentidos como fonte de todo o conhecimento.

A teoria do conhecimento de Dewey repousa sobre a noção de atividade, de troca entre o organismo e o meio. Não somos produtos passivos do meio, mas também não estamos desgarrados dele, vivendo num mundo idealizado. Compõe-se, então, uma concepção deweyana de indivíduo como um componente de múltiplas interações com o mundo, influenciando e sendo influenciado por ele.

Conforme comenta Cunha, para Dewey “o conhecimento possui um caráter operante, o que confere ao organismo a característica de não se restringir à mera contemplação passiva e desinteressada do mundo” (CUNHA, 2011, p. 30). Aprendemos pela ação sobre as circunstâncias, que requerem um tipo especial de operação inteligente da mente para a resolução dos problemas que continuamente se apresentam à continuidade da vida.

No livro *Como pensamos*, escrito em 1910, Dewey teve como objetivo relacionar o processo reflexivo com o processo educativo, sendo este a consequência daquele. O pensamento não seria um dado da natureza, algo espontâneo e imediato no homem, mas ferramenta mediadora e instrumental. Pensar não seria um milagre, um dom, mas antes o resultado de um esforço para a solução de problemas. Dewey argumenta que, por mais que qualquer tipo de pensamento seja resultado de um processo mental, nem todo processo mental levaria à reflexão. O pensamento reflexivo teria a qualidade de, ao ter como ponto de partida a experiência primária, aumentá-la e aprofundá-la. Isso porque, segundo o autor, o pensamento

(...) é a operação em virtude da qual fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas, uma relação entre o que sugere e o que é sugerido (DEWEY, [1910] 1959a, p. 21).

E ainda, em *Democracia e Educação*:

Pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências (DEWEY, [1916] 1959b, p. 165).

De acordo com as definições acima, pensar não seria estabelecer correspondências diretas entre as coisas, como meros atos de nomeação, mas o encadeamento de sucessivas conexões de várias naturezas, compondo fundamentos que levem a crenças. O pensamento caminha da incerteza para a certeza, situando-se na gradação entre os polos. Por isso, o pensamento nasce do desconforto, da dúvida que move a mente para a pesquisa e a inquirição. “A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” (DEWEY, [1910] 1959a, p. 24).

Pensar reflexivamente é pensar por etapas, buscando as conexões entre elas, de tal modo que cada etapa sirva como fundamento de crença para a etapa posterior, num devir de inferências:

Toda inferência, justamente por ultrapassar os fatos incontestáveis e conhecidos, fornecidos seja pela observação, seja pela lembrança de conhecimento anterior, contem em si *um salto do conhecido para o desconhecido*; um salto além do que é dado e já estabelecido (DEWEY, [1910] 1959a, p.101).

Cada etapa é construída com base na experimentação, em tentativas sucessivas de inferência, submetidas a controle, com o objetivo de produzir demonstrações por meio de provas.

Para Dewey, o pensar reflexivo é um hábito que, justamente por causar impacto em termos coletivos – como resposta aos problemas sociais - deve ser encorajado pelo processo educacional, por meio da criação de um ambiente escolar que propicie condições para o seu exercício, bem como pelo estímulo à disposição e responsabilidade individuais.

3.3 O conceito de experiência

O conceito de experiência é tão fundamental em Dewey que com segurança podemos afirmar que sua obra constitui toda uma “filosofia da experiência”, tal como escreveu Alfred Hall-Quest, editor do livro *Experiência e educação*, originalmente uma conferência proferida em 1938. Este conceito estrutura o pensamento

deweyano em suas vertentes filosófica, educacional e política e é central para a compreensão de seus argumentos.

Em *Democracia e educação*, Dewey dedicou-se a descrever as relações entre a experiência e o pensamento. Para ele, a experiência é o estágio inicial do ato de pensar (DEWEY, [1916] 1959b, p. 168), sendo uma relação com aspectos ativos e passivos.

Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa – significação que se torna manifesta nos termos experimento, experimentação que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é sofrimento, passar por alguma coisa (DEWEY, [1916] 1959b, p. 152).

Em uma concepção de mundo marcado pela mudança e consequente fluidez das coisas, o conceito de realidade é construído como processo. Torna-se real aos olhos do observador aquilo que “acontece” ser observado numa determinada circunstância. Na explicação de Mendonça “a experiência diz desse processo de uma transação continuada entre organismos e ambientes, por meio da qual da realidade é permanentemente elaborada e atualizada”. (MENDONÇA, 2013, p. 51). E continua o autor “a experiência é a base que permite ao mundo *tornar-se* permanentemente”. (MENDONÇA, 2013, p. 51).

O educador brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971), na introdução à edição brasileira do livro *Vida e Educação*⁴⁶, explicou que “a experiência é um modo de existência da natureza, vemos que ela é real como quanto tudo que é real” (TEIXEIRA, 1975, p. 14). Passar por uma experiência seria, então, agir sobre algo, mas também sofrer as consequências deste algo. O sujeito age sobre o mundo, mas também possui a capacidade de alterá-lo, de forma que a experiência modifica simultaneamente o observador e a coisa observada.

A simples ação não configura experiência, nem tampouco a mera reação. A conexão entre ambas definiria, segundo Dewey, a relevância do processo. Sendo, portanto, um *continuum* e não um dado, a experiência a princípio não teria valor de aprendizado, nem todas as experiências seriam educativas. O autor afirmou que experiência e razão não seriam opostas, uma sendo “fonte e produto” da outra.

Conferir o estatuto de experiência a uma atividade é uma questão de estabelecimento de valores. O sujeito age todo o tempo em resposta às suas

⁴⁶ A primeira edição brasileira data de 1964.

necessidades ou até mesmo para satisfazer seus hábitos. Muitas dessas ações são rotineiras, irrefletidas e sem maior importância, esgotando-se em si mesmas. São as chamadas experiências primárias. Por isso, seria importante estabelecer critérios para discriminar as experiências: “a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que ela nos conduz” (DEWEY, [1920] 1959c, p. 153).

Para Dewey, o maior juiz da qualidade de uma experiência é a possibilidade de que ela seja continuada. “O princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” (DEWEY, [1938] 2011, p. 36).

É importante observar que, nesse ponto, o autor chama-nos a atenção para o fato de que não é qualquer forma de continuidade que deve ser valorada: “é quando observamos as diferentes formas pelas quais a continuidade opera que encontramos a base da discriminação entre experiências” (DEWEY, [1938] 2011, p. 36). Ou seja, a experiência somente merece esse nome quando combina a possibilidade de continuar em uma direção particular. “Toda experiência é uma força em movimento” (DEWEY, [1938] 2011, p. 38) afirmou Dewey, mas o movimento deve ser em uma direção coletivamente compartilhada, de modo que cada experiência possa servir, simultaneamente, tanto para alargar o conhecimento, como para aprofundá-lo.

A amplitude e a profundidade são atributos da experiência. A experiência é ampla ou extensa (em inglês, *breadth*) quando tem a capacidade de alargar tanto o escopo da agência quanto da adaptação humana. Do mesmo modo, a experiência é aprofundada (em inglês, *depth*) quando tem a capacidade de conferir significado aos acontecimentos. Qualquer experiência se situa numa gradação entre a menor e a maior amplitude e profundidade, portanto, não podemos *a priori* medir a qualidade de nenhuma experiência. Esses conceitos são utilizados, também, em Semiótica, quando se referem à indeterminação e vagueza dos significados.

A direção cumpre o papel de minimizar a indeterminação inerente a toda experiência humana: “Toda e qualquer ação constitui uma como que invasão do futuro, uma aventura em direção ao desconhecido” (DEWEY, [1925] 1956, p. 18).

As experiências consideradas educativas são aquelas que possuem a qualidade de não somente continuar acontecendo, mas também de, a cada etapa, acrescentar algum propósito ou mudar as condições objetivas. Esse tipo de experiência, denominada “genuína” por Dewey, é aquela que possui um componente

cognitivo, leva ao conhecimento e, seguindo o raciocínio, aquela que o sistema escolar precisa promover. Não há limite para o conhecimento, experiências plenas levam a mais experiências:

(...) em qualquer objeto da experiência primária há potencialidades que não estão explicitadas; qualquer objeto manifesto é portador de consequências possíveis que estão ocultas; a atividade mais manifesta possui componentes que não são explícitos” (DEWEY, [1937] 1985, p. 17).

Um segundo valor que confere qualidade à experiência é a interação. Qualquer experiência, para ser significativa, precisa ter a capacidade de ser compartilhada, de ser intercambiada. O sujeito passa por uma experiência em condições concretas, em um determinado ambiente. Dewey propõe o conceito de *situação* para explicar como as condições objetivas de qualquer experiência se combinam com as condições internas, ambas possuindo o mesmo valor.

É por isso que “os conceitos de situação e interação são inseparáveis” (DEWEY, [1938] 2011, p. 45), de modo que as experiências vividas pelo sujeito são, em grande parte, fruto de sua interação com o ambiente. Este não é apenas o espaço físico em que a experiência se sucede, mas “(...) é, em outras palavras, quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando” (DEWEY, [1938] 2011, p.45).

3.3.1 A qualidade estética da experiência

Em consonância com a crítica feita aos dualismos filosóficos, Dewey afirma que a primazia dada à razão acabou por separar o conhecimento da experiência primária, de modo que esta foi desconsiderada em favor daquela. O conhecimento científico apartou suas finalidades da vida humana, tornando-se instrumental. “A experiência é reduzida ao simples processo de experimentar”, adverte Dewey ([1937] 1985, p. 11), o que pode levar ao primado absoluto da razão – o cientificismo e o intelectualismo. O intelectualismo considera os fatos da experiência primária - que muitas vezes são inseparáveis das emoções - como acidentes, de modo que tudo o que diga respeito às emoções e vontades são negligenciados ou desconsiderados por esse modo de pensar filosófico.

Se o intelectualismo despreza a experiência, o empirismo a supervalorizou. Por conta disso, Dewey propõe um novo conceito para a experiência. O autor diferencia as experiências que continuamente temos, simplesmente por participarmos do curso da vida e que usualmente são dispersas e incompletas, daquelas que se completam, tal como um trabalho executado, um jogo terminado, etc. Estas últimas são guiadas pelo pensamento reflexivo ou redundam nele, de forma que progressivamente se tornam genuínas e conferem ao sujeito uma sensação de unidade. Toda experiência acontece em um fluxo, em sucessivas fases, portanto, por definição, é incompleta. Somente a consumação de um determinado propósito confere a sensação de unidade, nas palavras de Dewey, torna qualquer experiência em “uma” experiência.

No livro *A Arte como experiência*, escrito em 1937, Dewey reflete sobre o caráter simultaneamente intelectual e emocional das experiências:

Uma experiência possui uma unidade que lhe confere seu nome, aquela comida, aquela tempestade, aquela ruptura de amizade. A existência dessa unidade está constituída por uma qualidade única que penetra toda a experiência, apesar da diferença de suas partes consecutivas. Unidade que não é emocional, nem prática, nem intelectual, porque esses termos denominam distinções que a reflexão pode estabelecer no interior dela (DEWEY, [1937] 1985, p. 90).

O que confere unidade - ou significado pleno – a uma experiência é sua qualidade estética. Qualidade estética é a capacidade de operar uma transformação a partir da interação com os elementos prévios, é mudar de patamar em propósito e direção, de forma que haja uma autêntica mudança. A essa qualidade rara, Dewey denomina como “drama ou ficção”, que talvez possa ser compreendida como a possibilidade humana de ir além das circunstâncias dadas, a capacidade de dar lugar ao que não estava previsto, criando uma nova ordenação e imprimindo uma nova cor ao vivido.

O autor oferece como exemplo a interação vivida por dois homens durante uma entrevista de emprego, no livro *A Arte como experiência*. Poderia ocorrer um diálogo banal, guiado apenas pela atenção à racionalidade dos objetivos de cada um, candidato e contratante. Tudo pode ocorrer durante a conversa e nada garante que o solicitante conseguirá a vaga de emprego. No entanto, instala-se uma empatia entre ambos, e o empregador projeta suas próprias sensações no candidato, “projeta-o imaginativamente no trabalho a ser feito e julga sua aptidão pela maneira

pela qual os elementos da cena se unem e colidem ou ajustam-se mutuamente” (DEWEY, [1937] 1985, p. 95). Algo imprevisto aconteceu na cena, uma gama de emoções, suscitadas pela empatia, escapou à racionalidade requerida pela circunstância e foi decisiva para o desfecho da entrevista e a resolução da situação, na qual tanto candidato quanto empregador saíram modificados.

O “drama”⁴⁷ é a qualidade do imponderável:

Fatores como esse, inerentemente estéticos quanto a sua qualidade, são as forças que conduzem os diversos elementos da entrevista a um resultado decisivo. Tomam parte na ordenação de qualquer situação, qualquer que seja sua natureza dominante, na qual haja incerteza e indecisão. (DEWEY, [1937] 1985, p. 95).

Dewey afirma que não há como separar, na experiência, a intelectualidade das emoções, nem o corpo do espírito, uma vez que “a emoção é a força que move e consolida” (DEWEY, [1937] 1985, p. 94). O pensamento reflexivo é fruto do esforço de unir o cognitivo ao estético, de modo a criar uma nova qualidade frente a uma situação vivida: “Os inimigos do estético não são nem o prático nem o intelectual. São o monótono; a lassidão dos fins indefinidos; a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais”, explica Dewey ([1937] 1985, p. 93).

É importante lembrar que “qualidade estética da experiência” não é o mesmo que “qualidade da experiência estética”, mesmo que ambas estejam associadas. Em *A Arte como experiência*, Dewey descreveu a experiência artística não como esteta ou historiador da arte, mas como filósofo dedicado a demonstrar a indissolubilidade das dimensões emocionais e intelectuais do conhecimento. Para ele, uma experiência de pensamento, quando genuína, tem qualidade estética própria, que é a harmonia de sua integração interna, a ordenação de suas partes. A arte, por seu turno, é a experiência das qualidades puras. Entre ambas a diferença é apenas com “respeito a seus materiais”, conclui Dewey. “Em suma, o estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de que seja completa” (DEWEY, [1937] 1985, p. 91).

⁴⁷ A palavra “drama” vem do grego e significa ação. Refere-se a um acontecimento ou situação com intensidade emocional, a qual pode ser representada. É um gênero teatral, em que frequentemente a representação do sofrimento e da angústia alia-se à comédia.

3.4 A Filosofia da Educação de Dewey

Ao reunir os argumentos sobre o processo educativo em *Democracia e educação* (1916), esboçados em seus primeiros escritos,⁴⁸ John Dewey escreveu numa época marcada pelo conflito mundial, em que o modo de produção capitalista se reorientava. A indústria, uma realidade em alguns países europeus e nos Estados Unidos, havia modificado as maneiras de viver. Por um lado, a exploração do trabalho humano se intensificou, aumentando a desigualdade, por outro lado as descobertas científicas e tecnológicas facilitaram vários aspectos da vida cotidiana. Dessa forma, também as concepções sobre educação precisavam ser repensadas, uma vez que as novas gerações viviam uma realidade distinta daquelas que as precederam.

Para dialogar com um mundo em mudança, em que a educação teria que responder às necessidades do presente, o autor compôs uma filosofia educacional que pensou simultaneamente a educação, a escola e as atribuições do professor sob a chave do conceito de experiência. Logo no primeiro capítulo de *Democracia e educação*, intitulado “Educação como necessidade da vida”, ele afirma que o social não se constitui sem a educação, e que esta é tão importante na vida cultural quanto o alimento e a reprodução para a vida biológica. Dewey assim definiu educação: “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, [1916] 1959b, p. 83).

O autor afirmou que a educação é um “campo de controvérsias” (DEWEY, [1938] 2011, p.13) porque é por meio dela que os homens de uma geração modelam a sua continuidade social, projetando o modelo de sociedade que desejam perpetuar ou modificar. Como os grupos sociais são diversos e muitas vezes possuem interesses divergentes, discordam sobre os meios e procedimentos para realizar a educação, bem como sobre seus objetivos e finalidades. Ele buscou, então, formular uma Filosofia da Educação na qual pudesse simultaneamente propor “uma nova ordem de concepções que conduza a novos modos de práticas” (DEWEY, [1938] 2011, p.13), de forma a se contrapor aos modos vigentes de educar “já desgastados pelo tempo” (DEWEY, [1938] 2011, p.13).

⁴⁸ *Meu Credo Pedagógico* (1897), *A Escola e a Sociedade* (1899).

As concepções educacionais deweyanas são críticas à tradição da pedagogia europeia, baseada nos princípios da chamada Pedagogia Tradicional⁴⁹. Ao trabalhar como professor do ensino médio e também em sua Escola Experimental, Dewey teve a oportunidade de conhecer a realidade do sistema educacional norte-americano de sua época, com suas virtudes e falhas⁵⁰. A Pedagogia então vigente, centrada no programa escolar, não levava em conta o educando, valorizando uma atitude dócil e passiva da criança.

Em sua reflexão inicial sobre educação, o autor vai de encontro ao imobilismo da metodologia tradicional que, apesar de ter instituído um padrão para a educação escolar, não oferecia condições para a vivência dos conteúdos curriculares, tornando a aprendizagem uma experiência carente de sentido concreto. Para esta perspectiva pedagógica, o objetivo da educação seria o de transmitir o legado das gerações precedentes, de modo a preparar o aluno para atuar em sociedade apenas no futuro. Dewey ([1916] 1959b, p. 58) discordava inteiramente desta concepção: “Já deixamos exposto que o processo educativo é um processo de contínuo desenvolvimento, tendo como objetivo, em cada fase, uma capacidade aumentada de desenvolvimento”.

Segundo ele, o aluno deve ser educado para o tempo presente, de acordo com sua maturidade biológica e psicológica. A educação não seria somente uma “preparação”, sempre atrelada a um “depois”, mas um conjunto de ações que fariam sentido no momento mesmo em que fossem experienciadas:

A questão, por conseguinte, em debate não é a que a educação prepare para o futuro. Se a educação é desenvolvimento, ela deve progressivamente realizar as possibilidades presentes, tornando assim os indivíduos mais aptos a lidar mais tarde com as exigências do futuro. O desenvolvimento não é coisa que se torne completa em determinada ocasião; é um contínuo conduzir para o futuro. Se o ambiente, na escola ou fora dela, fornecer as condições que ponham adequadamente em ação as aptidões do imaturo, é certo beneficiar-se com isso o futuro, que é produto do presente”. (DEWEY, [1916] 1959b, p. 60).

⁴⁹ Johann Herbart (1776-1841) sistematizou os princípios da Pedagogia Tradicional. Essa matriz possui as seguintes características, entre outras: valorização dos conteúdos, centralidade da escola, centralidade do professor, disciplina, ênfase no ensino e não na aprendizagem.

⁵⁰ Segundo Mendonça (2013, p. 54), Dewey questionava a baixa qualidade do ensino dado aos pobres, bem como a rigidez dos currículos, entre outros pontos.

Para o autor, o ato de educar teria uma finalidade intrínseca - o de “ampliar nossas conexões com os outros e a nossa capacidade de transformar o mundo” (KADLEC, 2007 *apud* MENDONÇA, 2013, p. 54). É interessante observar que esta é uma concepção progressista de educação para a época – e ainda hoje – uma vez que põe em relevo tanto a questão da socialização, da intersubjetividade; quanto a da capacidade de mudança social.

Dewey igualmente se opôs aos educadores “românticos”⁵¹, que “afirmavam que o ensino das disciplinas deveria subordinar-se ao crescimento natural e desinibido da criança” (WESTBROOK, 2010, p.16). Na concepção educacional dos “românticos”, somente o interesse dos educandos deveria guiar o aprendizado, de tal forma que o programa de ensino e a direção do professor ficariam em segundo plano. Dewey não concordava com esta perspectiva, que, de acordo com ele, poderia levar a experiências “deseducativas”, ou seja, uma educação centrada nas experiências primárias (ou interesse) não seria positiva, por carecer de direção e propósito. “Na realidade, os interesses não são conquistas, seu valor reside na força que proporcionam, não no sucesso que representam” (DEWEY, [1899] 1975, p. 50).

3.4.1 Dewey, herdeiro de Rousseau?

Dewey é o nome mais importante, nos Estados Unidos, de um movimento pela renovação educacional surgido na Europa no século XIX. Ao questionar simultaneamente tanto a tradição pedagógica, prescritiva e normativa, quanto o romantismo educacional, o autor destacou-se por sintetizar e divulgar os novos ideais educativos que se expressavam nos escritos de vários outros autores⁵². A chamada Escola Nova surge à luz de um movimento mais vasto. Segundo Branco (2014, p.3) a virada do século XIX para o XX foi marcada por uma depressão econômica, “a partir da qual surgiu uma urgência de repensar tanto a sociedade

⁵¹ Na última década do século XIX, os educadores norte-americanos se dividiam em duas correntes: os tradicionalistas e os românticos. Os primeiros defendiam que a criança deveria adaptar-se aos programas escolares e os segundos defendiam que os programas deveriam favorecer a espontaneidade e a desinibição infantil. Cf. Westbrook (2010).

⁵² Entre os autores, além de Claparède, podemos citar Adolphe Ferrière (1879-1960), William Kilpatrick (1871-1965), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932) são alguns exemplos. O Birô Internacional das Escolas Novas foi fundado em 1899, em Genebra, Suíça. John Dewey é reconhecido, desde então, como um de seus principais formuladores filosóficos e divulgador de seus princípios.

quanto a democracia. (...) emergiu um clamor coletivo por mais justiça social e econômica”. As preocupações com a educação, nesse sentido, refletiam as reivindicações pela expansão dos sistemas escolares e o acesso a ele pela maioria da população, bem como pela permanência das crianças na escola.

O movimento Escola Nova teve Rousseau como um dos precursores filosóficos. De fato, apesar de ter vivido na monarquia absolutista francesa do século XVII, em um período anterior à Revolução Industrial e à percepção de um mundo em mudança que a acompanha, Rousseau valorizou a educação como uma maneira de renovar as instituições sociais, fazendo frente aos autoritarismos do seu tempo.

No entanto, a maior herança deixada pela obra pedagógica de Rousseau para os movimentos de renovação educacional que lhe sucederam, e especialmente para as proposições de John Dewey, é a adoção da ideia da individualidade como diretriz de pensamento, como princípio heurístico. Tal concepção nasce da “valorização da infância e da educação para o presente”, como afirma Ângela Vasconcelos (1995, p. 63). A visão da criança como alguém que pode falar (isegoria⁵³) e também discordar (isocrítica) são fundamentais na arquitetura do pensamento deweyano. O autor descreveu as características comuns às várias formas de pensar a educação progressiva:

O cultivo e a expressão da individualidade se opõem à imposição de cima para baixo; a atividade livre se opõe à disciplina externa; aprender por experiência em oposição à aprendizagem através dos textos e professores; a aquisição de habilidades e técnicas como meio para atingir fins que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno em oposição à aquisição através do exercício e treino; aproveitar ao máximo as oportunidades do presente se opõe à preparação para um futuro mais ou menos remoto; o contato com um mundo em constante processo de mudança em relação a objetivos e materiais estáticos (DEWEY, [1938] 2011, p. 22).

Para Dewey, o indivíduo precisa ser educado formalmente, assim como pensou Rousseau⁵⁴, de modo que desabrochem todas as suas potencialidades. No entanto, para o autor norte-americano, este indivíduo não está sozinho, ele está sempre em relação com os outros, realizando trocas simbólicas. A criança-indivíduo não é o Emílio, personagem rousseauiano educado em casa por preceptor, mas

⁵³ É o termo grego usado para designar a situação em que “todos podem falar”, tem direito à voz. Isocrítica é o termo usado para designar a situação em que “todos podem criticar” uma fala.

⁵⁴ E para outros autores, como Kant.

membro de uma sociedade na qual em princípio deverá ajustar-se, mas principalmente, contribuir para que o grupo se desenvolva plenamente em todas as suas capacidades e potencialidades.

O aluno pensado por Dewey vive em uma sociedade cujas premissas e valores estão em transformação, por conta, entre outros fatores, da influência da mentalidade científica na vida diária. Se, por um lado, algumas dificuldades da rotina agora são resolvidas rapidamente, por outro o cotidiano se torna mais complexo, pois os contrastes e as desigualdades sociais ficam evidenciados.

Por isso, Dewey defende a escola como o lugar em que a criança vai reconstruir sua relação com o mundo, treinando o pensamento reflexivo para alargar e aprofundar⁵⁵ sua consciência em intercâmbio social. Não há, na concepção do autor, separação entre vida e educação. Educa-se para a vida enquanto se vive, portanto, a escola não é uma instituição apartada da experiência, pelo contrário, deveria ser sempre um microcosmo social, mas não pode “ter o caráter reprodutor das desigualdades e injustiças de uma sociedade. Ela deve ter um caráter transformador, progressivo, de inovação” (VASCONCELOS, 1995, p. 66). Dessa forma, Dewey conclui que “a escola é um tipo de organização radicalmente distinta de qualquer outra forma de organização social” (DEWEY, [1938] 2011, p. 20).

John Dewey foi um defensor da escola pública e laica, para ele o lugar em que os princípios democráticos seriam testados e colocados em prática pelas novas gerações. Ao conviver com diferentes tipos de colegas, por meio de atividades que pudessem elevar a qualidade de suas experiências, as crianças aprenderiam valores como a solidariedade e a justiça. A escola, vista por ele como um “ambiente especial” e simplificado, teria como uma de suas tarefas principais “dar oportunidade ao indivíduo para fugir às limitações de seu grupo social” (DEWEY, [1916] 1959b. p. 22).

Qual seria então o papel do professor nessa perspectiva de educação? Ao professor caberia o papel fundamental de educar, em oposição ao mero papel de instruir. O professor compartilha do processo educativo com seus alunos:

(...) Isto não quer dizer que o docente fique de lado, como simples espectador, pois o oposto de fornecer ideias já feitas e matéria já preparada e de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado, não é inércia e sim a

⁵⁵ Conforme as noções de amplitude e profundidade, apresentadas no item 3.3.

participação na atividade. Em tal atividade compartilhada, o professor é um aluno e o aluno é, sem o saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá quanto o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel. (DEWEY, [1916] 1959b, p. 176).

Essa concepção da função docente, apesar de preconizada por Dewey e por outros expoentes da Escola Nova, talvez seja um dos pontos controvertidos de sua obra.⁵⁶ A partir da definição de interesse como “identificação com os objetos que determinam a atividade e que fornecem os meios e originam os obstáculos para a sua realização” (DEWEY, [1916] 1959b, p. 150), cumpriria ao professor dirigir os interesses de seus educandos, guiando-os com disciplina no sentido de desenvolver o raciocínio reflexivo.

A professora portuguesa Maria Luiza Branco, comentadora da obra de Dewey, afirma que:

Antes de mais, o professor tem que conhecer os seus estudantes de forma profunda a fim de identificar as atitudes que estão a ser criadas, distinguindo entre as que lhe permitirão crescer e as que os impedirão de avançar (BRANCO, 2014, p. 7).

Sua tarefa seria, num primeiro momento, a de reconhecer as experiências prévias trazidas pelas crianças ao ambiente escolar, ajudando-as a imprimir novos sentidos. Dewey não acreditava ser possível educar apenas recitando lições e distribuindo prêmios e castigos. O professor seria também o responsável, juntamente com os dirigentes escolares, pela criação de uma ambiência de aprendizagem, planejando e organizando atividades “inteligentes”, propiciando o contato ativo do aluno com o meio, em tal sequência que seriam capazes de promover um crescimento interno dos aprendizes. O objetivo final da educação é gerar autonomia no educando, para que ele mesmo busque educar-se ainda mais. “O fim da educação é conseguir esta direção interna por meio da identidade de interesse e compreensão” (DEWEY, [1916] 1959b, p. 43).

⁵⁶ Há uma polêmica nas teorias sobre a docência, sobre a diretividade ou não do professor e do próprio processo educativo.

3.5 Educação e Comunicação em Dewey

Para compreender a importância da comunicação na filosofia educacional de John Dewey, é fundamental entender a dinâmica entre individualidade e coletividade presente em sua obra. Para ele, a sociedade democrática deve estimular as variações individuais, na medida em que elas contribuam para o desenvolvimento coletivo. O papel da educação seria o de fomentar esse difícil equilíbrio, conforme o autor explicita no trecho abaixo, ao comparar as sociedades tradicionais com as progressistas:

Uma sociedade estada nos costumes utilizará as variações individuais até certo limite, conformemente aos seus usos; a uniformidade é o principal ideal no interior de cada classe. Uma sociedade progressiva considera preciosas as variações individuais desde que nelas se encontre meios para seu próprio desenvolvimento. Por conseguinte, uma sociedade democrática deve, em sua interferência na educação e coerente com seu ideal, permitir a liberdade individual e a manifestação das várias aptidões e interesses (DEWEY, [1916] 1959b, p. 337).

De acordo com Branco (2014), o autor descreve a individualidade como aquilo que é próprio de cada um, uma identidade que vai se formando no processo de crescimento e maturação. No ser humano, esse processo é longo, de modo que a criança é dependente dos adultos por muitos anos. Por outro lado, “a incapacidade física da criança humana é compensada pela sua capacidade social traduzida numa extraordinária aptidão para responder a estímulos sociais” (BRANCO, 2014, p. 5).

Dessa forma, existe uma interdependência entre as gerações e entre os grupos sociais, fato que é a base do conceito de coletividade. Ora, para que a comunidade humana se constitua e se realize, a linguagem é necessária. É um processo complexo que se desenrola pela comunicação. Dewey define linguagem como:

A linguagem é especificamente um modo de interação de pelo menos dois seres, um dos quais fala enquanto o outro ouve: pressupõe um grupo organizado ao qual pertencem tais criaturas, e do qual hajam adquirido seus hábitos de linguagem. Por esta razão, trata-se de um relacionamento, não de algo como caráter particular. (DEWEY, [1925] 1985, p. 20).

A comunicação é tratada por Dewey em vários pontos da sua obra, o termo é mencionado e analisado com maior ou menor detalhe em seus livros. O autor foi um dos primeiros pesquisadores norte-americanos a usar explicitamente este termo.

Segundo a professora Rafiza Varão (2014)⁵⁷, por isso “é visto como influência importante sobre pesquisadores posteriores, como o próprio Harold Laswell”, que foi um dos organizadores da pesquisa inicial em comunicação.

Pode-se ressaltar, entre diversas passagens, a importância do quinto capítulo de *Experiência e natureza* (1925), denominado “Natureza, comunicação e significado”, no qual o autor discorre sobre a comunicação como experiência social; o décimo sexto capítulo de *Como pensamos* (1959a), intitulado “A linguagem e o treino do pensamento” em que a relação entre pensamento e linguagem é analisada semioticamente e também vários trechos de *Democracia e educação* (1959b). Podemos encontrar diversas acepções para o termo comunicação no construto deweyano, entre elas destacam-se a ideia de significação, de relação e de reflexividade social.

3.5.1 Linguagem, comunicação e significação

Dewey exalta, em *Experiência e natureza*, as possibilidades trazidas pela comunicação humana, formulando uma Filosofia da Linguagem para compreender as relações entre linguagem, comunicação e significação:

Trata-se de um prodígio, diante do qual a transubstanciação se torna pálida, que as coisas passem a ser capazes de transferir-se do plano das impulsões externas para do desvelamento para o homem, e assim para si próprias; que o resultado da comunicação possa ser a participação e o ato de compartilhar (DEWEY, [1925] 1985, p. 29).

É pela generosidade da comunicação que as trocas e os intercâmbios são realizados a todo instante. Não é sem fundamento a escolha do termo “transubstanciação”, tal como está transcrito na citação acima: os pensamentos são transformados em palavras e estas em novos pensamentos; aquilo que não se sabe passa a ser sabido; o mundo natural converte-se em social por meio das linguagens. Em trecho mais adiante, o autor confirma o raciocínio:

⁵⁷ A professora Varão e sua equipe da Universidade Católica de Brasília/DF desenvolveram um projeto de pesquisa no qual realizaram um levantamento na obra de Dewey até 1927, compreendendo 15 livros e 5 artigos, com o objetivo de buscar o termo “comunicação” como elemento isolado e, em seguida, pelo termo e sua definição. Foram encontradas 144 menções. O artigo resultante está mencionado nas referências desta tese.

Quando ocorre o comunicar-se, todos os eventos da natureza tornam-se sujeitos a reconsideração e a revisão; são readaptados para que enfrentem as exigências da conversação, quer seja esta o discurso público, quer seja o discurso prévio chamado pensamento (DEWEY, [1925] 1985, p. 29).

No entanto, o autor chama a atenção, em ambas as passagens, para o fato de que a linguagem não é simples processo de nomeação, não é uma rotulagem ou etiquetagem das coisas. Nesse ponto, Dewey raciocina a partir de toda uma tradição semiótica, principalmente a partir de John Locke (1632-1704) e Charles Peirce. No livro *Ensaio sobre o entendimento humano*, Locke afirmou que as palavras significam por perfeita impostura. Peirce chamou de signo a representação, de objeto o referente dessa mesma representação e de interpretante ao resultado final do processo de semiose (geração de sentido).

No processo comunicativo, as palavras não se referem diretamente às coisas, mas à ideia dessas mesmas coisas, uma vez que a palavra é presença vicária, torna presente aquilo que está ausente. Um diálogo é o estabelecimento de ideias sobre outras ideias, de tal forma as palavras não se constituem em mero “espelho” ou tradução direta do pensamento, mas em um processo de formação de signos.

Onde existe comunicação, as coisas, adquirindo significado, adquirem, por intermédio deste, representantes, substitutos, signos e implicações, os quais se apresentam como infinitamente mais dóceis para o manejo, mais permanentes e mais aptos quanto à acomodação, relativamente aos eventos em seu estado anterior (DEWEY, [1925] 1985, p. 29)

O processo de formação de signos é o modo pelo qual se imputa sentido e valor, por meio de uma série de representações. Para Dewey, o pensamento abarca muito mais que palavras, mas também “tudo o que é empregado intencional e artificialmente” (DEWEY, [1910] 1959a, p. 228) como sinal. Os sinais podem ser naturais, do tipo causa e consequência, como a nuvem que prenuncia chuva; ou artificiais, como o gesto que indica despedida. A estes últimos Dewey denominou símbolos.

O papel do símbolo é não somente nomear, mas principalmente fixar como ideia abstrata certa coisa ou número de coisas, que se tornam seus referentes. Quando um símbolo é formado, sua capacidade de fixar um significado é tão grande que inclusive este pode ser usado em outras situações, ou seja, os símbolos podem servir também para planejar e para prever.

A capacidade de utilizar o passado para julgar e inferir o novo e o desconhecido subentende que, desaparecida embora a coisa passada, seu significado subsiste de tal modo que é aplicável à determinação do caráter da nova (DEWEY, [1910] 1959a, p. 231).

Os símbolos são, para o autor, “instrumentos de organização de significados”. As palavras se reúnem em frases, parágrafos e textos, formando classificações e marcando distinções, em suma, compondo uma lógica.

As relações entre linguagem e pensamento não são diretas. As palavras não transmitem, como numa corrente, o fluxo do pensamento, nem tampouco meramente o traduzem. Numa visão pragmatista, Dewey explica que:

A linguagem exprime o pensamento, mas não primariamente, nem desde o começo, mesmo quando é consciente. A primeira razão de ser da linguagem é atuar (pela manifestação do desejo, da emoção e do pensamento) na atividade de outras pessoas; em segundo lugar, serve para favorecer relações sociais mais íntimas; seu emprego como veículo consciente do pensamento e do saber só vem em terceiro lugar e é relativamente tardio (DEWEY, [1910] 1959a, p. 236).

O significado, portanto, forma uma comunidade de participação, uma vez que incorpora regras de ação social.

3.5.2 A comunicação como relação social

Em seus primeiros livros, como nos adverte Varão (2014), apesar do termo comunicação ser frequente em Dewey, muitas vezes o autor não o define, empregando-o de forma naturalizada. Outras vezes, relaciona a comunicação à ideia de troca. O conceito é desenvolvido passo a passo por ele, alcançando a maturidade quando o define como relação social, em *Democracia e educação* (1959b).

Dewey fundamentou pormenorizadamente o conceito de experiência em *Democracia e educação* e em uma conferência proferida em 1938, posteriormente publicada sob o título *Experiência e educação*. Neste livro, o autor afirma que “toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação” (DEWEY, [1938] 2011, p. 39).

O caráter social da comunicação está assentado sobre o emprego dos símbolos, cuja significação é fixada em um contexto. Nenhuma comunicação acontece num vazio, mas em um tempo e espaço determinados, isto é, numa

circunstância que lhe serve simultaneamente como condição e como moldura. “Comunicar é um processo de criar uma participação, de tornar comum o que era isolado e singular” (DEWEY, [1925] 1985, p. 38) As palavras e os gestos são compreendidos porque ocorrem numa ambiência específica, numa relação que referenda socialmente os significados.

É justamente nesse ponto que se faz a confluência entre educação e comunicação em sua obra. A educação, que acontece por meio de uma variedade de experiências genuínas, tem como característica essencial ser um processo compartilhado. Dewey chegou a dizer, em *Vida e educação*, que “comunicação é educação” (DEWEY, [1899] 1985, p. 118), bem como afirmou, em *Democracia e educação*, que:

Não só a vida social se identifica com a comunicação de interesses, como também toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa. Receber a comunicação é adquirir experiência mais ampla e mais variada. Participa-se assim do que outrem pensou ou sentiu e, como resultado, se modificará um pouco ou muito a própria atitude (DEWEY, [1916] 1959b, p. 6).

No primeiro capítulo de *Democracia e educação*, intitulado “Educação como necessidade da vida”, o autor afirma que o social não se constitui sem a educação, e que esta é tão importante na vida cultural quanto o alimento e a reprodução para a vida biológica. A educação acontece quando promove a integração dos sujeitos na dinâmica viva, dando-lhes condições de atuar sobre essa mesma dinâmica. Educar seria um processo de transmissão por meio da comunicação. Apesar de utilizar o termo “transmissão”, próprio de uma concepção de comunicação linear, o autor amplia o raciocínio evidenciando as relações. Afirma ele que os adultos se influenciam mutuamente por uma variada gama de processos, muito difíceis de sistematizar e controlar. No entanto, na formação das novas gerações, pode-se direcionar a educação que já acontece na vida coletiva, e é por esse motivo que Dewey conclui que o problema da educação é o da (re)direção.

É neste sentido que toda educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista de um modo de agir comum. Nada se ensina, nem se aprende, senão através de uma compreensão comum ou de um uso comum. (DEWEY, [1925] 1985, p. 121).

Dewey privilegia a noção de interlocutor, quer dizer, sujeitos que falam entre si, que se afetam mutuamente: “Nenhuma pessoa permanece sem modificações, e

tendo as mesmas eficácias futuras, uma vez compartilhando situações tornadas possíveis pela comunicação” (DEWEY, [1925] 1985, p. 51).

Com apenas este exemplo o autor condensa a importância dada à comunicação, pois a possibilidade de viver socialmente é inerente à competência comunicativa dos grupos.

3.5.3 A comunicação como reflexividade social

O cientista político Ricardo Fabrino Mendonça em artigo no qual analisa a contribuição do pensamento deweyano para as discussões atuais sobre liberdade de expressão, afirma que Dewey “ressaltou o papel da comunicação na expansão da reflexividade social e na reconstrução da experiência” (2013, p.13).

A acepção de comunicação como processo de reflexividade tem origem na consideração de que comunicar é uma forma de agir. Os signos, verbais ou não verbais, compartilham significados, formatando esquemas mentais que organizam visões de mundo. A noção de reflexividade refere-se ao que se diz sobre as coisas, mas principalmente como o que se diz (e o modo como é dito) pode influenciar o curso dos acontecimentos e modificar essas mesmas coisas. Uma sociedade comunicativa é aquela que revisa constantemente seus fundamentos.

Em termos educacionais, o termo reflexividade, associado aos processos comunicativos, nos leva a pensar no papel da escola na transformação da linguagem do aluno em instrumento intelectual. Como participante da vida coletiva, a criança chega ao sistema escolar com seus próprios sistemas de linguagem (e de significação). Dewey não atribui à escola a função de desautorizar, corrigir ou menosprezar a linguagem espontânea, no entanto, afirma que a escola deve alargar a consciência dessa linguagem, em um processo metalinguístico, utilizando a comunicação para ampliar os horizontes do comunicável:

Esse problema consiste em orientar a linguagem oral e escrita dos alunos, empregada primariamente para fins práticos e sociais, de tal modo que gradualmente se torne instrumento consciente destinado a transmitir o conhecimento e auxiliar o pensamento (DEWEY, [1920] 1959a, p. 236).

Nessa perspectiva, a qualidade da experiência está diretamente ligada à possibilidade e efetividade da comunicação. Quanto mais a escola for uma instituição capaz de promover a comunicação em todas as suas dimensões – entre

os alunos; entre os alunos e os professores; entre os professores; entre os professores e os pais; entre os pais e a escola; e, por fim, entre a escola e a sociedade – mais ela fomentará experiências educativas para os envolvidos.

Em termos políticos, Dewey preconizou a sociedade democrática como uma sociedade comunicativa. Segundo Mendonça:

O delineamento das ideias de John Dewey deixa clara a centralidade da comunicação em sua obra. A comunicação é a base da sustentação moral da comunidade, da atuação dos públicos e da condução das investigações sociais (MENDONÇA, 2013, p. 56).

Mendonça vai além, afirmando que “a política democrática radical prescrita por Dewey é uma política comunicativa, que permite aos membros de uma coletividade exercer conjuntamente o pensamento reflexivo” (MENDONÇA, 2013, p. 56). A comunicação é, assim, processo-chave para a autorrealização humana.

3.5.4 Comunicação e meios de comunicação

Como já foi dito no início deste capítulo, Dewey foi um dos primeiros autores a utilizar a acepção contemporânea do termo ‘comunicação’. Foi também um dos primeiros a utilizar o termo ‘meios de comunicação’ em inglês. De acordo com Varão (2014), no livro *The school and the society* (1900), o pedagogo norte-americano assim descreve o desenvolvimento da mídia e seu impacto social⁵⁸:

Printing was invented, it was made comercial. Books, magazines, papers were multiplied and cheapened. As a result of the locomotive and telegraph, , rapid and cheap intercommunication by mails and electricity was called into being. Travel has been rendered easy; freedom of moviment, with is accompanying Exchange of ideas, indefinitely facilitated. The result has been na intelectual revolution. Learning has been put into circulation. While there still is, and probably always will be, a particular class having the special business of inquiry in hand, a distinctively learned class in henceforth out of the question. It is an anachronism. Knowledge is no longer na immobile solid; it has been liquefied. It is actively moving in all the currents of society itself (DEWEY, 1900, p.39-40 apud VARÃO, 2014, p.138).

⁵⁸ A imprensa foi inventada, tornou-se comercial. Livros, revistas, jornais se multiplicaram e ficaram mais baratos. Como consequência da locomotiva e do telégrafo, a intercomunicação rápida e barata pelo correio foi possível. Viajar é agora considerado fácil, liberdade de movimento a acompanham. Troca de ideias, facilitada indefinidamente. O resultado tem sido uma revolução intelectual. O aprendizado tem sido posto em circulação. Enquanto isso acontece, e provavelmente sempre continuará acontecendo, uma classe específica tenta deter o conhecimento. Uma classe distinta detentora do conhecimento será doravante fora de questão. É um anacronismo. O conhecimento não é mais sólido, ele está disperso (liquefeito). Ele está se espalhando ativamente, em todos os âmbitos sociais (tradução nossa).

Na citação acima, o autor demonstra que nem sempre o desenvolvimento tecnológico encontra-se sintonizado com a democratização das relações sociais. De fato, no caso da comunicação social, a invenção dos meios de comunicação não significou necessariamente um incremento no conhecimento coletivo – pelo contrário - uma vez que grande parte do seu conteúdo é constituída por entretenimento com finalidade comercial. Desta forma, a abundância de meios de informação pode até dificultar a formação da opinião pública, em vez de favorecê-la, uma vez que quantidade e qualidade de informação não se equivalem:

Os novos mecanismos, resultantes da aplicação das descobertas científicas, estenderam imensamente a quantidade e a variedade de acontecimentos particulares, ou seja, “itens de notícias”, que passaram a ser trazidos aos sentidos e às emoções ligadas a eles. O telégrafo, o telefone e o rádio relatam acontecimentos que passam na face inteira do globo. São, na sua maior parte, fatos sobre os quais os indivíduos que os recebem nada podem fazer, a não ser reagir com uma passageira excitação emocional. Porque, devido à falta de relação e organização entre uns e outros, não é possível nenhuma representação imaginativa da situação capaz de suprir a ausência de resposta pessoal (DEWEY, [1939] 1970, p. 136).

A separação espacial e temporal entre o aparato de comunicação e o público geram novas características que desafiam as sociedades modernas. Em *Liberalismo, liberdade e cultura* (1970)⁵⁹, Dewey discorreu sobre a centralidade da comunicação para a investigação social democrática e nesta obra refere-se à comunicação não apenas como um conceito, mas também como o aparato tecnológico e social conhecido como imprensa. Esta pode fomentar um descompasso entre a experiência imediata e cotidiana e a experiência social:

A imprensa, o telégrafo, o telefone e o rádio alargaram indefinidamente a ordem de informações à disposição da pessoa comum. Seria inépcia negar que disto resultou um certo despertar de mentes naturalmente indolentes. Mas, pondo-se inteiramente de lado o fato de se terem aberto novas avenidas pelas quais pode continuamente operar a propaganda organizada para despertar a emoção e deixar atrás de si um saldo de opinião – cabe notar que há muita informação sobre que o juízo não é solicitado a responder, e que, mesmo se o quisesse fazer, não seria efetivamente possível, tão dispersivo é o material sobre que seria chamado a se aplicar (DEWEY, [1939] 1970, p. 137).

⁵⁹ A edição em Português de *Liberalismo, liberdade e cultura* (1970) é a reunião de dois livros de Dewey: *Liberalism and Social Action* (1935) e *Freedom and Culture* (1939).

Os meios de comunicação, para Dewey, impedem o pensamento reflexivo, tal o modo pelo qual se estrutura sua dinâmica de funcionamento. Segundo ele, “a dispersão” característica da informação faz com que tenhamos muito com que nos ocupar, mas como não podemos intervir no curso dos acontecimentos, nos sentimos muito mais atribulados que esclarecidos, quando não desnorteados:

Hoje, as influências que afetam as ações praticadas pelos indivíduos são tão remotas a ponto de não serem conhecidas. Estamos à mercê dos acontecimentos que caem sobre nós inesperada, abrupta e violentamente (DEWEY, [1939] 1970, p. 136).

Outro aspecto importante a considerar sobre os meios de comunicação, além da mudança cultural descrita acima, seria a dependência econômica. Para o autor, a sociedade democrática fundamenta-se sobre a opinião coletiva, formada pelo público. A possibilidade da existência e da manifestação desse público é condição para a vida democrática. Os meios de comunicação seriam a instância aonde a voz desse público poderia ser ouvida. Em determinado trecho do livro, faz uma crítica à imprensa que, no seu modo de ver, apesar de se sustentar pela existência de um público, não o privilegiaria:

Além do fato de que a imprensa pode distrair com trivialidades a atenção pública, ou ser um agente faccioso, ou instrumento para inculcar ideias em apoio a interesses ocultos de um grupo ou classe (tudo em nome do interesse público); além disso, a realidade presente em todo o mundo é tal, a esse respeito, que o indivíduo se sente esmagado e emocionalmente confuso ante a reverberação de uma publicidade sensacionalista de acontecimentos isolados (DEWEY, [1939] 1970, p.134).

Para o autor, a imprensa, quando age estritamente em conformidade com seus interesses econômicos, por ser ela mesma parte interessada no lucro, perde de vista o interesse público, torna-se propaganda e desserve à democracia. O caráter mediador da imprensa, segundo Dewey, deve ser exercido na perspectiva do coletivo, de modo que todos os interlocutores interessados em uma questão tenham voz. O balanço entre interesses individuais e coletivos, que é um pressuposto da democracia, fica ainda mais difícil de ser alcançado.

De acordo com Mendonça (2013), o raciocínio de Dewey vai caminhando da ideia de indivíduo para a noção de público. Quanto mais tem a possibilidade de se expressar nos marcos de uma sociedade democrática, mais o público exercita suas

condições de comunicabilidade, o que por sua vez pode acarretar transformações sociais. Para que tenha condições de expressão, o público necessita de informação fidedigna. Daí a importância dos meios de comunicação, desde que não exorbitem sua função e se submetam, eles também, aos parâmetros de uma sociedade democrática. De acordo com Dewey, a propaganda tem tomado o lugar do pensamento reflexivo e a imprensa, por mais improvável que pareça, tem feito sua parte para que esse estado de coisas se perpetue.

Para o comentarista, Dewey pensa a reflexividade enquanto uma qualidade efetiva da comunicação. A sociedade democrática deve voltar-se para si mesma, questionando-se continuamente, de maneira a aperfeiçoar seus mecanismos:

Assegurar a real e simétrica comunicabilidade era a chave para a expansão da experiência e para o incremento da reflexividade social. A ampla comunicação é que permite o choque e a reconstrução de valores, por meio do qual emergem comunalidades sem a supressão das singularidades. Eis a chave da teoria moral discutida por Dewey (MENDONÇA, 2013, p. 61).

Para Dewey, a imprensa, como aparato coletivo de comunicação, não pode ser um obstáculo à formação do público. Como instituição, deveria trabalhar em benefício dele, acolhendo a multiplicidade de suas manifestações, de modo a colocá-las para debate. A imprensa necessita de um sistema democrático sólido para existir e a recíproca é verdadeira.

Mais uma vez a relação entre a filosofia da educação e o campo comunicacional na obra deweyana se mostra nuclear e efetiva, guiada pelo princípio, conforme enunciou G. H. Mead (1917 *apud* MENDONÇA, 2013, p. 62) de que “o essencial é assegurar a todos o direito de ser ouvido”.

4 A COMUNICAÇÃO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE CÉLESTIN FREINET

Compreender o pensamento educacional de Célestin Freinet imbricando-o com a questão da comunicação é o objetivo deste quarto capítulo. Um dos autores mais originais do século XX, deixando um legado em que vida e obra entrelaçaram-se, Freinet destacou-se pela formulação explícita de um problema pedagógico, bem como pela proposição de conceitos e técnicas para enfrentá-lo, sendo a comunicação um dos eixos norteadores de seu pensamento.

4.1 Um educador ‘prático’

Freinet nasceu em Gars, região rural francesa, em 1896. Aos dezoito anos, ingressou na Escola Normal com o objetivo de tornar-se professor primário. De acordo com Oliveira (1995) é fundamental apreender o contexto da formação inicial do autor para a compreensão de seu pensamento, uma vez que a admissão naquela Escola era percebido pelos ingressantes – em sua maioria vindos de famílias camponesas pobres - como estratégia de ascensão social e de ampliação de horizontes culturais.⁶⁰

A Escola Normal forma profissionalmente os professores primários. É também (...) o *locus* onde se consolida a unidade do corpo docente. E, finalmente, o meio onde se desenvolve e se torna orgânica a ideologia republicana, da qual serão seus maiores difusores (OLIVEIRA, 1995, p. 39).

O ambiente cultural vivenciado na Escola Normal, por meio da difusão de ideais republicanos tais como a universalização e a laicidade do ensino, formou a mentalidade de Freinet que, no entanto, não concluiu os estudos porque se alistou no Exército para lutar na Primeira Guerra Mundial. À semelhança de John Dewey, Freinet foi testemunha de vários acontecimentos decisivos do século XX, em especial as Guerras Mundiais e a Revolução Russa. O impacto de tais eventos em sua vida, porém, foram fisicamente mais evidentes. Ao ferir-se gravemente no campo de batalha, em 1917, passou quatro anos em tratamento de saúde, findos os

⁶⁰ A Escola Normal representava a terminalidade dos estudos para seus alunos, inscrevendo-se, portanto, na rede primária-profissionalizante. Após concluir três anos de estudo em regime de internato, o professor primário era contratado como funcionário do Estado. A situação de funcionário público favorecia a adesão a um espírito de corpo significativo. (OLIVEIRA, 1995)

quais assumiu o posto de professor primário na província de Bar-Sur-Loup, uma pequena aldeia na região francesa dos Alpes Marítimos.

A condição de professor quase autodidata, dada a inconclusão dos estudos, é lembrada por Freinet tanto para reivindicar um lugar especial para a “prática” no trabalho pedagógico, como também para autoqualificar-se como “prático”. Colocamos esse termo entre aspas para ressaltar o “lugar de fala” do autor, reivindicado por ele em diversas situações, como argumento crítico ao academicismo extremo de alguns escolásticos, mas também para construir uma teoria do conhecimento e uma pedagogia alicerçada no trabalho e na vida.

A afirmação dos princípios da pedagogia freinetiana e da concepção de Educação neles explicitados revela-se principalmente em seus últimos vinte anos de trabalho, após a Segunda Guerra Mundial. Nas obras escritas a partir desse período, o autor lançou mão de um modo peculiar de escrita, em narrativa coloquial, utilizando-se de metáforas que evocavam a vida no campo e criando diálogos entre figuras que se assemelhavam a personagens (como Mathieu⁶¹ e o Sr. e a Sra. Long).

Em um trecho de *Pedagogia do bom senso*, escrito em 1949, na voz do personagem Mathieu, Freinet afirma:

E meu único talento de pedagogo é talvez ter conservado uma impressão tão total da juventude que sinto e compreendo, como criança, as crianças que educo. Os problemas que estas põem e que são um enigma tão grave para os adultos, eu mesmo os ponho ainda, com as nítidas recordações dos meus oito anos e é como adulto-criança que descubro, através dos sistemas e métodos com que tanto sofri, os erros duma ciência que esqueceu e não reconhece suas origens (FREINET, [1949] 1978, p.37).

Na citação acima, em menção feita ao sistema escolar, Freinet justifica sua crítica a uma pedagogia que, ao buscar afirmar-se como disciplina científica, no entanto, a seu ver, “esqueceu” o educando, valorizando o ensino em detrimento à aprendizagem.

O autor contrabalançou a ausência de títulos universitários com a leitura das obras dos educadores que o precederam, a iniciativa de visitar e se corresponder

⁶¹ O livro *Pedagogia do bom senso* foi escrito numa linguagem alegórica. O personagem Mathieu representa o alter-ego do autor, o Sr. e a Sra. Long são seus interlocutores.

com seus contemporâneos, além de participar ativamente de congressos, de vários movimentos sociais e educacionais, além de militar no Partido Comunista Francês.⁶²

É razoável, portanto, considerar a obra de Freinet como expressão de uma filosofia educacional, dando corpo a um pensamento político-pedagógico presente em livros como *A imprensa na escola*⁶³ (1927), *A escola moderna francesa* (1943), *A educação pelo trabalho* (1949), *A pedagogia do bom senso* (1949), *Ensaio de Psicologia sensível* (1950), *Por uma escola do povo* (1957), *As técnicas Freinet da escola moderna* (1964), entre outros.⁶⁴ O autor procurou, ao longo da trajetória como educador, registrar seu cotidiano em sala de aula, bem como documentar suas descobertas com a finalidade de compartilhá-las com outros docentes.

Os oito anos em que trabalhou em *Bar Sur Loup* são considerados pelos estudiosos da obra do educador francês o período em que idealizou e colocou em prática os fundamentos das técnicas que posteriormente seriam conhecidas como “técnicas Freinet da Escola Moderna”. De fato, lecionando em uma pequena escola rural em condições precárias, com alunos de várias idades e cuja língua materna não era o francês, o autor, para agravar mais a situação, possuía limitações físicas que dificultavam seu manejo de classe.

Ao buscar alento para suas angústias na leitura de autores clássicos da Pedagogia, entre eles Rabelais (1494-1553), Montaigne (1533-1592) e Rousseau (1712-1778), como também nos autores da Escola Nova, como Adolf Ferrière (1879-1960), Freinet não encontrou respostas a seu juízo suficientes para o enfrentamento dos desafios cotidianos em sala de aula, de modo que resolveu, ele mesmo, edificar sua prática profissional.

Técnicas⁶⁵ pedagógicas como as aulas-passeio, a correspondência interescolar, o texto livre, o livro da vida, a imprensa escolar, a biblioteca de trabalho,

⁶² Freinet desligou-se do Partido Comunista Francês na década de 1950, graças a uma acirrada polêmica com membros da agremiação que afirmavam ser a Escola Moderna Francesa uma concessão ao ideário e às práticas pequeno-burguesas.

⁶³ As datas entre parênteses, nesse parágrafo, referem-se ao ano de publicação original dos livros (primeira edição). Nos demais parágrafos desta tese, o ano de cada obra entre parênteses refere-se à edição efetivamente consultada pela pesquisadora.

⁶⁴ Além dos livros, Freinet publicou inúmeros textos de trabalho, publicados em revistas, jornais e boletins, para intercâmbio de ideias com os professores participantes do Movimento Freinet.

⁶⁵ O conceito de técnica pedagógica (e de vida) será esclarecido no próximo tópico.

entre outras, surgiram neste período, durante o qual acirrou a crítica ao que denominava “escolástica”, termo que para ele resumia a filosofia e os procedimentos empregados pela pedagogia tradicional. Do mesmo modo, apesar de seu pensamento encontrar afinidade com os ideais de renovação escolar, não encontrou em muitas obras escolanovistas uma perspectiva de trabalho que considerasse adequada às crianças para as quais lecionava. Nas palavras do próprio autor: “nesta busca pedagógica em que me sinto em meu verdadeiro terreno, parti do zero” (FREINET, C. *apud* FREINET, E., 1979, p.7).

Foi nesse período inicial que o autor realizou, em 1925, como membro do Partido Comunista Francês, uma viagem à União Soviética. Em contato com a Ministra da Educação, Nadezhda Kuprinskaya⁶⁶, Freinet conheceu os pedagogos revolucionários e testemunhou o emprego de suas ideias pedagógicas, o que contribuiu para o amadurecimento da proposta de construir uma escola popular francesa.

Um segundo momento da biografia de Freinet é o período passado em Saint Paul De Vence, cidade dos Alpes franceses, após perder o cargo em *Bar Sur Loup*. De 1929 a 1933, Célestin Freinet e sua esposa Elise trabalharam como professores primários em Vence até que, banidos do ensino público por desavenças com os habitantes e as autoridades locais, abriram sua própria escola, por volta de 1935. O período que antecedeu à Segunda Guerra Mundial foi de muitas perseguições para o educador, motivadas pela sua defesa da educação laica, a filiação ao comunismo, entre outras razões.

Essa fase, porém, consolidou os princípios da pedagogia freinetiana, a partir de quatro eixos: a cooperação (para construir o conhecimento comunitariamente), a comunicação (para formalizá-lo, transmiti-lo e divulgá-lo), a documentação ou registro (para registro diário dos fatos históricos) e a afetividade (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento).

Durante a Segunda Guerra Mundial Freinet foi preso em um campo de concentração. Após sua libertação, ao final do conflito, trabalhou pela disseminação internacional de suas ideias pedagógicas, escrevendo e fazendo palestras. O autor

⁶⁶ Kuprinskaya (1869-1939), companheira de Lênin, foi ministra da Educação durante o primeiro período da Revolução Soviética. Vários pedagogos soviéticos se destacaram, como Anton Makarenko e Markus Pistrak. No período stalinista, porém, essas primeiras experiências pedagógicas foram revistas e em muitos casos abandonadas.

acreditava no compartilhamento e na troca de ideias como pilares da sua pedagogia. Desde os primeiros dias como educador em *Bar Sur Loup*, Freinet buscou compartilhar experiências com outros educadores. Suas ideias, ao longo dos anos, fomentaram um amplo movimento internacional que reuniu (e ainda reúne) numerosos professores de vários países, como descreve Mendoza:

Apesar da importância deste autor, a Pedagogia Freinet não se restringe à prática e reflexão de um único homem. Assim, falar de Pedagogia Freinet é referir-se a um amplo movimento cooperativo de renovação pedagógica, iniciado por ele ainda na década de 1920, com o objetivo de construir uma prática pedagógica autêntica, voltada para as necessidades da criança das classes populares (MENDOZA, 2001, p.67).

Foi nessa última fase que escreveu o livro *A educação do trabalho*⁶⁷ e *Ensaio de Psicologia sensível*.

4.2 A Escola Moderna Francesa

Se toda classificação é arbitrária, como postulou o sociólogo francês Pierre Bourdieu, ao afirmar que os critérios de divisão são representações mentais “quer dizer, atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem seus interesses e pressupostos” (1989, p.112), se verifica a dificuldade de fixar a obra de Célestin Freinet em correntes pedagógicas. A obra freinetiana ocupa um lugar singular na História da Educação. De acordo com Marc Audet:

O percurso de Freinet na edificação de uma escola nova demonstra a maneira pela qual se encarna, em uma ação educativa concreta, a sensibilidade social e política de um membro de uma comunidade dada; a descrição do que se pode chamar, com propriedade, da luta de Freinet pela “escola popular” ressalta dos obstáculos que teve que enfrentar” (AUDET, 2010, p.254).

Avesso à tradição da educação ocidental orientada, entre outras características, pelo formalismo, pela primazia do ensino em detrimento à aprendizagem, pela disciplina rígida e pela centralidade do professor; Freinet, apesar de poder ser identificado por alguns autores (e até por si mesmo, em alguns momentos) no amplo espectro das propostas da Escola Nova, questionou várias vezes em seus escritos certos setores do escolanovismo que se deixavam sucumbir

⁶⁷ Traduzido em Português como *A educação pelo trabalho*. Este livro foi escrito no campo de concentração em que ficou detido por ocasião da Segunda Guerra Mundial.

ao espontaneísmo pedagógico e ao intelectualismo, a seu ver, “uma doença burguesa” (1976). A militância política do educador francês o afastava de visões por vezes idealistas da Escola Nova norte-americana e europeia. Em vista disso, mas, principalmente, pela originalidade de sua proposta - procurou trilhar um caminho particular, em defesa do qual foi muitas vezes incompreendido, embora tenha legado um marco significativo na história da Educação.

Para o autor, o “vazio pedagógico” que se vislumbrava na primeira metade do século XX, em particular no período entre guerras, devia-se, por um lado, à irrupção da ciência e da técnica no cotidiano e, por outro, pela incapacidade dos modelos pedagógicos então existentes de oferecer resposta às demandas suscitadas pelas novas condições sociais:

Mais ainda que em 1920 ou 1930, uma pedagogia moderna deve adaptar-se às transformações que perturbam a vida dos povos, às incessantes mutações suscitadas pelo nascimento da era atômica, pela brusca expansão de uma democratização agora irreversível (FREINET, [1964] 1976a, p.15).

Em linhas gerais, é o mesmo diagnóstico realizado por John Dewey, especialmente no livro *Reconstrução em filosofia* (1910). A estratégia proposta por cada um deles, entretanto, foi diversa. Sendo ambos defensores da escola, para Dewey essa instituição poderia ter um papel de vanguarda na construção do processo liberal democrático, desde que os princípios democráticos começassem a se desenvolver no interior dela. Dewey defendia que o ambiente escolar teria como bússola uma ética do trabalho, de forma que a educação fosse uma finalidade nela mesma.

Para Freinet, a escola – ou pelo menos a escola que se conhecia até então - tendia ao conservadorismo social e ao isolamento. Para que conseguisse religar-se ao meio social, não no sentido de sua conservação, mas para superá-lo em direção ao socialismo, a escola deveria adotar o trabalho como princípio educativo: “na sociedade do trabalho, a escola assim regenerada e retificada será perfeitamente integrada ao processo geral da vida ambiente(...)” (FREINET, [1957] 1973, p. 27). Em concepção diversa à Dewey – que considerava o trabalho em seu sentido utilitário - Freinet propugnava que o trabalho efetivo guiasse a escola, mas não o trabalho fragmentado, alienado. O trabalho constitui o ser humano, fomenta a sua dignidade e o realiza como ser social, de modo que as crianças deveriam trabalhar

(a escola seria o “local” de trabalho da criança) para que compreendessem a materialidade da vida social.

É controverso definir qual seriam o papel e os limites da escola nos marcos de uma sociedade capitalista na obra freinetiana. O projeto pedagógico e o político se entrelaçam na proposta de mudar a prática escolar. O ato pedagógico, para o autor, é também político, embora não se confunda com ele, possuindo especificidade e alcance próprios. Oliveira (1995), ao expor essa dificuldade do pensamento de Freinet – e que o levou a ser criticado tanto pelas correntes pedagógicas tradicionalistas quanto pelos intelectuais do Partido Comunista Francês – chega à seguinte conclusão:

O que Freinet, pretende, muito mais modestamente, é o que chamaríamos de “ampliação dos espaços de contradição” na escola (...) este é o projeto político que Freinet visa realizar: a formação do futuro trabalhador, crítico e organizado, que saberá integrar-se ativamente no movimento de transformação da sociedade.” (OLIVEIRA, 1995, p. 203).

A singularidade do pensamento freinetiano reside no respeito profundo à infância. A escola deveria se preocupar não com uma criança abstrata, descrita pelos manuais, mas com a criança real, em condições concretas de vida. Nascimento (1995, p.16) explica: “Freinet pretende que a escola seja um prolongamento natural da vida que se desenvolve na família e no meio social”. A Escola Moderna seria aquela que não se aparta do vivido. Audet avalia que:

A Pedagogia Freinet define uma nova relação entre o docente e o aluno e entre os alunos entre si, e promove um uso diferente do material pedagógico. Nesse sentido, a escola Freinet representa de maneira especialmente viva, através das noções de respeito à individualidade, à expressão da criança, de cooperação, de intercâmbio, de comunicação e de comunidade, as novas finalidades da escola (AUDET, 2010, p. 254).

Freinet propunha um caminho da prática para as ideias, e não o contrário. O materialismo escolar é, portanto, um dos aspectos característicos da escola freinetiana e também uma categoria de pensamento, uma vez que os instrumentos e as técnicas não são criados de antemão, mas a partir da prática concreta em sala de aula. O problema pedagógico formulado por ele seria, em suas palavras:

(...) a necessidade de fundamentar no trabalho toda a atividade escolar pressupõe que a escola volte definitivamente as costas ao vício de uma instrução passiva e formal, pedagogicamente condenada, reconsidere todo o problema da formação ligado ao da aquisição e se organize de modo a auxiliar as crianças a realizarem-se pela atividade construtiva. (FREINET, [1957] 1973, p. 27).

A construção de um projeto pedagógico materialista é o fundamento da chamada Escola Moderna Francesa, nome criado pelo autor provavelmente com o intuito de distingui-la das demais propostas de renovação pedagógica. De acordo com Mendoza (2001), o termo “Escola Moderna Francesa” foi uma homenagem de Freinet ao trabalho do educador anarquista Francisco Ferrer, fuzilado em 1909 e cujas experiências em sua Escola Moderna na Espanha por volta da virada do século inspiraram o trabalho de Freinet. De acordo com Élise Freinet (1973), o adjetivo ‘francesa’ não se relaciona com qualquer tipo de nacionalismo, seria antes uma homenagem “a uma espécie de congregação de espíritos livres para o vasto e fraternal problema da educação.” O próprio Freinet explica a denominação escolhida:

(...) dizemos Escola Moderna e não Escola Nova porque insistimos muito menos no aspecto novidade do que no da adaptação às necessidades do nosso século. Uma técnica da escola tradicional pode perfeitamente integrar-se nas nossas concepções, se permitir e facilitar as formas de trabalho que preconizamos (FREINET; SALENGROS, 1977, p. 9).

A Escola Moderna seria fundamentada num atitude de cooperativismo, de escuta docente e de técnicas de vida.

É importante fazer a distinção entre os conceitos de método e de técnica no pensamento de Freinet. Método “é um conjunto definitivamente montado pelo seu iniciador, que se deve encarar tal qual é, tendo apenas o autor autoridade para modificar os seus dados” (FREINET, [1964] 1976a, p.44). Como exemplo, o autor cita o método criado pela educadora italiana Maria Montessori (1870-1952) que, para ele, estaria ultrapassado justamente por não ser adaptável a realidades escolares diferentes. Já as técnicas que, para o autor, não seriam apenas pedagógicas, limitadas ao ambiente escolar, mas verdadeiras “técnicas de vida”, possuiriam tão somente o caráter de instrumentos de trabalho, dotados de plasticidade em relação a variadas situações pedagógicas. É o próprio autor quem explica: “as técnicas Freinet não são atualmente (em 1965), o que eram em 1940, pois novos instrumentos e novas técnicas vieram enriquecer e, da mesma maneira,

facilitar o nosso trabalho”. E completa: “igualmente, não serão em 1980 o que são hoje, se formos capazes de fomentar, juntos, os progressos técnicos indispensáveis” (FREINET, [1964] 1976a, p. 45).

“Complexo de interesses” é um termo proposto por Freinet para se diferenciar do termo “centro de interesse”, elaborado pelo pedagogo belga Decroly (1871-1932). Para Decroly, os conhecimentos devem nascer das necessidades primordiais da criança, sendo que cada centro de interesse deve corresponder a uma necessidade fundamental. Freinet se mostrava receoso de que o professor se pusesse a definir o que seria “necessidade”, afirmando que é a própria criança, em sua vivência concreta, quem manifesta o desejo de aprender e em qual ritmo. Freinet atribui ao professor papel crucial no cotidiano escolar. Não sendo mais o “maestro” de uma orquestra hierarquicamente organizada, a ele compete a tarefa dinamizadora.

O professor seria o responsável pela mentoria dos alunos, proporcionando-lhes um ambiente propício ao aprendizado, dispondo as técnicas e monitorando as dificuldades e animando os progressos de cada um. O professor organiza o trabalho coletivo, mas não está excluído dele, é também um membro participante no processo de aprendizagem. A turma segue um programa que é discutido por toda a classe, não há um currículo rígido e apresentado a priori. Todos trabalham em diferentes atividades, que, em algum momento serão sintetizadas em um todo.

Ao docente cabe a observação atenta, o encorajamento, a intervenção precisa. Para Freinet, o professor deve falar pouco e escutar muito. A classe realiza um plano de trabalho em conjunto, mas o executa em grupos ou individualmente, de forma que vários ritmos se instauram em sala de aula. O complexo de interesses se efetiva pela ação, pela afetividade, pelo tateamento. A isso Freinet denominou “método natural”. Não se apresenta ao aluno a teoria, mas ele mesmo a irá construindo a partir da experimentação, mimetizando o aprendizado dos primeiros anos da infância. O método natural pode ser aplicado ao aprendizado da leitura, da gramática, do desenho, do cálculo, etc. Muitas vezes, as atividades são realizadas simultaneamente na sala de aula e em oficinas contíguas.

Freinet chegou a considerar uma divisão etária, que chamou de “grandes etapas educativas”: inicialmente, o período de pré-ensino (do nascimento até aproximadamente os dois anos); em seguida os jardins da infância (ou reservas de

infância⁶⁸) dos dois aos quatro anos; a escola maternal e infantil, dos quatro ou seis anos e, para fechar o ciclo dos primeiros estudos, a escola primária, dos sete aos catorze anos.

Nas salas de aula freinetianas, a disciplina, em consequência do trabalho cooperativo, seria funcional. O professor teria um papel diretivo, mas não coercitivo. Para Freinet, a criança tem uma necessidade inata de fazer desabrochar seu potencial, de saber mais e de crescer. Essa necessidade vital - concepção que o autor desenvolve no livro *Ensaio de Psicologia sensível* (1976b) - vai sendo canalizada e organizada pela diretividade do professor, que cria uma atmosfera cooperativa de trabalho. Segundo o autor, a escola tradicional “parece hipnotizada pela preocupação de ensinar” (FREINET, [1949] 1974, p. 107), funciona centrada no programa e na racionalidade, esquecendo-se da vitalidade e da sensibilidade infantis.

Freinet argumenta que o ensino tradicional peca pelo artificialismo, pela verbosidade, não proporcionando ao aluno a apreensão íntima do aprendido:

(...) “Aprender para dominar a vida”, dizem os nossos moralistas. Mas aprender é apenas um aspecto da técnica da vida. Se o néctar recolhido pela abelha permanecesse néctar, delicioso na sua essência, mas corruptível e inútil para o destino da abelha, em que é que ele seria precioso? Torna-se precioso a partir do momento em que o inseto dele se apropria, o torna seu, retira dele como que uma secreção advéncia que participa do seu ser. E já não é néctar então: é mel! (FREINET, [1949] 1974, p. 107).

Para o autor, é por não perceber a conexão entre aquilo que é ensinado e sua vida que o aluno se dispersa em sala de aula. A indisciplina, segundo ele, não é um dado, mas sintoma do quanto a escola torna-se avessa ao mundo concreto da criança. Freinet dedicou, em seus livros, vários trechos à questão da disciplina, justamente por ser um tema caro à escola tradicional. Em seu raciocínio, a disciplina seria um espelho do desequilíbrio entre o impulso vital da criança e um ambiente que não favoreceria o desenvolvimento de suas potencialidades. A disciplina deveria ser tomada como um princípio de organização, e não de força bruta ou coação psicológica. Daí a necessidade, lembrada pelo autor, da organização da sala de

⁶⁸ O termo “reserva” refere-se a uma das propostas de Freinet, a de que as escolas infantis deveriam ser construídas no meio rural ou, pelo menos, ter uma grande área verde. O autor preocupou-se, inclusive, com a planta arquitetônica das edificações escolares, desenhando “croquis” com a disposição das salas de aula, oficinas, pátios, etc.

aula, dos pátios, oficinas e demais ambientes escolares, entendida como disposição amigável e acessível dos materiais e ferramentas. A organização exterior serviria como referência para a auto-organização do aluno, que muitas vezes é dificultada ou até mesmo impedida por situações familiares ou por impulsos naturais.

A educação seria, pois, um “desvio” em direção ao natural (NASCIMENTO, 1995, p. 37), a tentativa de retorno a um estado que a vida moderna perturbou. Em alguns trechos de sua obra, parece-nos que há uma correspondência direta de Freinet com o pensamento de Rousseau, entretanto, em outras passagens percebe-se que o “estado natural” é utilizado como recurso retórico e literário, para ilustrar a situação de equilíbrio humano buscada por sua pedagogia. Essa volta ao estado “natural” não se faz negando a cultura, mas buscando reacender uma sensibilidade que se considerava esquecida:

Não basta responder à trepidação do século com a trepidação da escola, nem com o isolamento fictício, num fosso, longe do ritmo que nos incomoda. Detrás dessa trepidação, para lá deste dinamismo, aparentemente incoerente, é preciso reencontrar as linhas essenciais da vida que serão a defesa inabalável da educação moderna. Quanto maior for o desequilíbrio existente no meio, maior e mais vasto é o papel da educação (FREINET, [1964] 1976a, p. 36).

Entre as muitas definições de educação formuladas por Freinet, uma das mais pertinentes para a compreensão de sua obra seria “a educação é a adaptação ao meio da ascensão do indivíduo para a eficiência total do seu ser” (FREINET, [1964] 1976, p. 36). Ele afirma que na escola tradicional as crianças

Não deram atenção às recomendações estáticas de seus educadores; responderam intrepidamente ao chamamento da vida. Tentaram vencer; foram vencidas, mas isso não impede que sempre e por toda a parte as crianças tentem vencer os elementos, vencerem-se a si próprias (...) (FREINET, [1964] 1976a, p. 38).

O trecho acima demonstra a preocupação do autor com uma escola que acolhesse o tempo presente, mas que se guiasse por uma perspectiva de formação cidadã, não se rendendo a imediatismos.

4.3 Educação e Trabalho

O conceito de trabalho, como já foi mencionado no item anterior, é fundamental para compreender a teoria pedagógica freinetiana. A centralidade do trabalho no pensamento de Freinet decorre, no plano social e político, da militância do autor no Partido Comunista Francês e, portanto, de sua filiação ao marxismo, traduzido filosoficamente pelo materialismo dialético. No plano educacional, pela influência que a pedagogia russa exerceu sobre ele, sobretudo após a viagem de 1925, levando-o a vislumbrar uma “escola do povo”, ideal que expôs em uma série de artigos intitulados *Mes impressions de pedagogue em Russie Soviétique* (Minhas impressões de pedagogo na Rússia Soviética).

Freinet concebe o trabalho humano como força viva, uma necessidade humana que se transforma em um princípio educativo ocupando um lugar especial em sua obra. A reflexão sobre o trabalho e a incorporação deste conceito está presente na obra – e na prática - freinetiana desde os primeiros anos em *Bar Sur Loup* até o período após a Segunda Grande Guerra, quando sistematiza seus enunciados pedagógicos nos livros *A educação pelo trabalho* e *a Pedagogia do bom senso*.

No 37º. Capítulo do livro *A educação pelo trabalho*, o autor reflete sobre o termo:

O trabalho não é uma coisa que se explique e que se compreenda, é uma necessidade que se inscreve no corpo, uma função que procura satisfazer-se, músculos que funcionam, relações de íntima concordância que se estabelecem, trajetos que despertam e se reforçam (FREINET, [1949] 1974, p. 125).

Para Freinet ([1949] 1974, p. 158) o trabalho “é a única função que leva à exaltação máxima do nosso ser.” O ser humano teria uma vontade de potência, de conhecimento, experiência e criação. As condições da vida moderna desqualificam o trabalho, dividindo-o entre trabalho intelectual e manual, rebaixando este último. Para o autor, nada mais artificial e negativo, uma vez que o trabalho humano responde aos anseios mais profundos de sobrevivência, de integração social e de identidade em um grupo:

Esta ideia da educação pelo trabalho também não significa que, na escola nova que julgo necessária à sociedade atual, nos limitaremos a jardinar, a tratar dos animais e das plantas, a carpintear, a fazer trabalhos de pedreiro

e de ferreiro. Essa é a concepção menosprezante do trabalho que deixa a uns o encargo árduo do esforço muscular e da habilidade manual, como a uma máquina à qual se pede apenas que assegure, com um mínimo de solicitude, os gestos socialmente indispensáveis – para reservar a outros as tarefas nobres onde o pensamento é preponderante (FREINET, [1949] 1974, p. 130).

A definição de trabalho adotada por Freinet advém do referencial marxista e molda sua gnosiologia: “o trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da educação popular, a atividade da qual decorrerão todas as aquisições de conhecimento.” (FREINET, [1949] 1974, p. 20). O trabalho é uma forma de energia, força criadora que garante a subsistência humana e fundamenta as bases materiais da cultura; é um dever e um direito humanos e sua desqualificação pelo modo de produção capitalista seria um abuso, uma vez que o trabalhador não deveria ser apartado dos resultados do seu esforço físico e mental. O trabalho humano foi reduzido, segundo o autor, a um automatismo, a um sacrifício, de modo que seu caráter formativo foi esquecido:

Tudo isso porque se esqueceu, ignorou, subestimou o poder criador e formativo do trabalho bem compreendido, a eminente fecundidade das forças que ele desperta, alimenta e estimula. Falo do trabalho, e não de vulgar ocupação ou tarefa (FREINET, [1949] 1974, p. 107).

Na escola ocorreria o mesmo. Nesse ponto Freinet concorda com alguns princípios do escolanovismo quanto ao argumento de que a escola não deve ser uma preparação para a vida, um lugar de espera para o futuro. Por isso Freinet insistia tanto na escola cooperativa, em que todos os membros - alunos, professores, administradores e pais - trabalham em conjunto e se educam mutuamente, sendo, portanto, responsáveis por ela. Em sua argumentação, educação e trabalho formam um contínuo, de forma que a escola seria um “lugar de produção” (OLIVEIRA, 1995, p.139). Afirma a autora:

Este é o sentido profundo da expressão “educação do trabalho” usada por Freinet: não é a educação pelo trabalho (profissionalização), nem tampouco educação pelo trabalho como foi equivocadamente traduzido em português, o que evoca a proposta liberal deweyana. Não há mediação entre educação e trabalho, a educação é trabalho ou não é (OLIVEIRA, 1995, p.139).

Para Freinet, a criança não vai perceber a dignidade advinda do trabalho se não o experimentar desde cedo. Ele não se refere, obviamente, à exploração do

trabalho infantil, mas quer que a criança receba responsabilidades e seja cobrada por elas. Mais do que um sentido moral ou filosófico, para o autor o trabalho é uma necessidade vital, tem um sentido orgânico. Por isso argumenta que o trabalho não precisa de substitutos, como o jogo ou as distrações e afirma que o trabalho autêntico é um trabalho-jogo.

Se (...) desde muito cedo, a criança puder entregar-se a *trabalhos-jogos*, se toda a sua educação, toda a sua formação – familiar, escolar, social – toda a sua vida, forem centradas nessa necessidade, na necessidade desse trabalho-jogo; se retirar daí as mais delicadas e mais alegres de suas satisfações, o jogo conservará então para ela o seu valor acidental de substituto ou de descontração, mas será a função *trabalho* que iluminará a vida, lhe dará harmonia e equilíbrio, suscitará uma concepção nova das relações sociais, uma filosofia e uma moral que já não serão intelectualmente abstraídas da condição humana, mas aparecerão com a sutil emanção de uma ordem nova baseada na dignidade e no esplendor do trabalho (FREINET, [1949] 1974, p.117).

A distinção entre jogo-trabalho e trabalho-jogo é proposta por Freinet no livro *A educação pelo trabalho* e desenvolvida em escritos posteriores. Ele se opõe ao primeiro por ser uma simulação do trabalho real e não uma ação efetiva. Segundo explica Oliveira (1995, p. 172) o jogo-trabalho “visa resgatar a satisfação das necessidades básicas da natureza humana que a vida moderna impede: é, por exemplo, a brincadeira de esconde-esconde, o “bate bola”, a corrida, etc.” Para o autor, seria tarefa da escola reposicionar o trabalho em seu sentido concreto, determinado e não promover simulações de situações reais.

Efeitos mais negativos ainda causariam os jogos-haxixe – termo que designa, para o autor, os jogos que apenas distraem os alunos, impedindo-os de raciocinar por si mesmas - sobre a formação dos educandos, porque seriam práticas idealizadoras, que atenuam e disfarçam uma realidade social determinada. Ele atribui ao cinema, por exemplo, a qualidade de narcótico social. Para o autor, somente os trabalhos-jogos teriam função formativa, pois corresponderiam à necessidade humana de criação.

Essa terminologia é bastante controversa entre os estudiosos e seguidores de Freinet, por uma rigidez que se opõe aos aspectos gerais da obra anterior do autor. Nascimento (1995) afirma que em seus últimos livros Freinet enfatiza mais o caráter natural do que o social do trabalho, contradizendo-se em alguns pontos. A mesma consideração é feita por Oliveira (1995), embora com ponderações:

O trabalho tem por base fundamental um mecanismo: o “tatear experimental” que é, segundo Freinet, o meio pelo qual progredem todos os seres vivos, inclusive os vegetais. Outros cientistas (Piaget, Wallon, Loborit) tentaram estabelecer cientificamente as formas (psicológicas e biológicas) da aprendizagem do ser humano. Várias das suas conclusões confirmam as intuições de Freinet (OLIVEIRA, 1995, p.172).

De qualquer modo, existe uma relação indissociável entre trabalho e educação na obra freinetiana e talvez este seja um dos aspectos distintivos do autor. Freinet se guiava pela perspectiva da construção de uma sociedade socialista, alicerçada em ideias democráticas que podem se constituir pela liberação das potencialidades dos homens.

O trabalho como pilar educativo é contemplado também nas invariantes. Freinet formulou 30 (trinta) invariantes pedagógicas que são um conjunto de postulados que resumem o credo pedagógico do autor. É uma espécie de Código Pedagógico, escrito em 1964. Cada invariante é seguida por uma espécie de “teste” para o professor, de forma a provocar-lhe a reflexão sobre as suas práticas em sala de aula. A noção de *invariância* (princípios pedagógicos) está unida, na obra freinetiana, à noção de *estrutura* (técnicas essenciais do trabalho escolar, estreitamente ligadas entre si). Uma das invariantes pedagógicas propostas pelo autor, a de n. 27, diz que “A democracia de amanhã se prepara com a democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democráticos” (FREINET, 1973, p. 202). Em outro trecho, se dirigindo aos professores, o autor resume a conexão trabalho-educação:

(...) Moderniza, portanto, pelas virtudes do trabalho, a atmosfera da tua sala de aula. O mundo de 1959 já não tem necessidade do mestre-escola de 1900, como o exército moderno já não precisa de sargento com gota. Vai ao encontro da vida! (FREINET, 1978, p. 81).

O autor, no trecho acima, convoca o professor ao trabalho de repensar e refazer sua própria prática, ao mesmo tempo em que percebe que a aprendizagem vai acontecer no trabalho.

4.4 Educação e Comunicação em Freinet

A comunicação é um dos quatro eixos norteadores do pensamento educacional de Célestin Freinet. Longe de ser um conceito abstrato, a comunicação, no pensamento do autor, é uma forma de ação e uma técnica de vida (para usar um termo caro ao universo do autor), traduzida em atividades como a imprensa escolar, o livro da vida, a correspondência interescolar, o jornal mural, a biblioteca de trabalho, etc.

A partir de uma concepção materialista que expressa uma perspectiva política da comunicação, considerando este ato de modo concreto, em situações concretas por interlocutores determinados, Freinet valorizou a livre expressão infantil, elegendo o *texto livre* como a primeira forma de trabalho da criança. O texto livre será publicizado por meio da imprensa (jornal) escolar.

4.4.1 A livre expressão e o texto livre

A livre expressão é um princípio freinetiano, encarnado, em primeira instância, pelo texto livre. Esta técnica é “a expressão natural inicial da vida infantil no seu ambiente normal”, conforme definiu Freinet (1976) e se constitui no fundamento das demais técnicas de vida desenvolvidas nas classes freinetianas.

Um texto livre é, como a sua designação indica, um texto que a criança escreve livremente, quando tem o desejo de o fazer, em conformidade com o tema que a inspira. Não é aconselhável, por conseguinte, a imposição de um assunto, nem se deve estabelecer um plano destinado ao que se tornaria então uma espécie de exercício de texto livre que, como é óbvio, constituiria apenas uma redação de tema livre (FREINET, [1927]1976c, p. 60).

Em oposição à tradicional redação escolar, tarefa em que o aluno recebe um tema e a indicação do número de linhas para desenvolvê-lo, o texto livre não é uma tarefa, mas a maneira pela qual o aluno pode traduzir em palavras (e desenhos) suas vivências, pensamentos e emoções, sem predeterminações de forma e/ou estilo.

A importância de “deixar o aluno falar”, ou seja, dar voz à criança e respeitá-la como sujeito vem de uma linhagem pedagógica que remonta a Rousseau, Montaigne, Pestalozzi e que foi reafirmada por autores ligados ao movimento da

Escola Nova como o alemão Kerschenteiner, os franceses Claparède e Decroly, o norte-americano Dewey e o escritor-pedagogo russo León Tolstói, entre outros. Adolf Ferrière, um dos “pais” do movimento Escola Nova, afirma:

A atividade espontânea, pessoal e produtiva (...) eis o ideal da Escola Ativa (...) Partir da atividade espontânea das crianças; partir de suas atividades manuais e construtivas, partir de suas atividades mentais, de suas afeições, de seus interesses, de seus gostos predominantes; partir de suas manifestações morais ou sociais tais como se apresentam na vida livre e natural de todos os dias, segundo as circunstâncias, os acontecimentos previstos ou imprevistos que sobrevêm, eis o ponto inicial da educação (FERRIÉRE *apud* E.FREINET, 1979, p. 32)

Para Freinet, que lecionou para crianças do meio rural, a questão da expressão livre evidencia o caráter político de sua proposta pedagógica, qual seja, o de valorizar o universo cultural do aluno, ao mesmo tempo abrindo-lhe as portas para horizontes culturais mais amplos. A expressão, no texto escrito, é de natureza pública. “O texto livre libera o pensamento da criança, facilita sua expressão, está na origem da literatura infantil autêntica” (FREINET, E. 1979, p. 31). A radicalidade dessa abertura é tanta que o texto livre, para o autor, poderia substituir os manuais, as provas e as avaliações escolares.

Por que o uso do adjetivo “livre”? Além, obviamente, da liberação dos rituais “escolásticos”, tais como a recitação, a cópia e o ditado, como dizia Freinet, o conceito de liberdade refere-se ao abandono do autoritarismo no meio escolar. O texto livre não é um texto encomendado pelo professor em troca de nota, é um texto expressão do vivido, das emoções. O autor afirmou seu sentido revivificador: “temos de dar um sentido afetivo e humano aos textos lidos e escritos” (FREINET, 1977, p. 33).

O conceito de liberdade relaciona-se às várias situações concretas da vida infantil, como a relação com a família, com a escola e com a comunidade mais próxima. Oliveira comenta a esse respeito:

Não existe liberdade abstrata, anterior a inserção do indivíduo no mundo. Só existe liberdade em se fazendo, em se construindo, numa situação concreta de vida. O que torna um trabalho ou um texto livre para as crianças concretas da escola pública, para os filhos das classes populares, é em primeiro lugar, a possibilidade de dizer sua concepção de mundo, em oposição àquela veiculada pelo ensino oficial. É poder refletir sobre essas visões opostas e fazer desta reflexão uma arma em favor da sua libertação: texto livre, texto libertador (OLIVEIRA, 1995, p. 148).

A livre expressão e o texto livre ensejam a formação sadia da personalidade infantil: “é exprimindo-nos que aprendemos a exprimir-nos, a tomar consciência de nós mesmos, a afirmar a nossa personalidade” (FREINET, 1977, p. 44). O texto livre evolui conforme o aluno vai descobrindo que pode expressar-se e que consegue dominar os recursos para isso. Além de cumprir um papel de auto-organização, pois ao aluno refletirá sobre suas emoções para exprimi-las por escrito, esta técnica o valoriza, uma vez que o educando sente que o texto não é feito para o professor, mas para ele mesmo, enquanto membro de uma sociedade (representada, na escola, pelos colegas de classe e pelos alunos e professores das outras classes com os quais trocam correspondência).

O objetivo primordial do texto livre não é atestar a capacidade de escrever sem erros. Segundo Freinet, não é preciso que o professor tenha pressa em corrigir os erros gramaticais, pois quando a comunicação é autêntica, o próprio aluno tem a necessidade de aperfeiçoar-se, responsabilizando-se por sua criação literária: “O essencial é que a criança sinta o valor, o sentido, a necessidade, o alcance individual e social da escrita-expressão” (FREINET, [1957] 1973, p. 55). Isso não quer dizer que o docente deva desprezar ou minimizar a ocorrência dos erros, mas não é este o principal aspecto a guiar o processo pedagógico.

A aprendizagem da escrita e da leitura na proposta freinetiana está, portanto, para bem mais além do âmbito escolar, inserindo-se num contexto social de comunicação. O texto é um produto social e na sociedade vai circular. A partir de 1924, ainda em *Bar Sur Loup*, os alunos de Freinet passaram a trocar cartas e encomendas com alunos de outras escolas francesas e do continente europeu. A técnica foi adotada pelo movimento Freinet ao redor do mundo e se constituiu em uma das características marcantes desta pedagogia. Do mesmo modo, o “livro da vida” é um álbum confeccionado pelas próprias crianças, no qual elas montam seus textos livres, desenhos e tudo o mais que considerem importante em determinado ano letivo. Esse livro tem como finalidade principal documentar a trajetória de aprendizagem e de descobertas dos alunos, tanto para que eles mesmos tenham consciência do processo escolar quanto para apresentar às famílias.

Daí a importância da correspondência interescolar, do livro da vida e da imprensa escolar como técnicas da escola moderna francesa.

4.5 A imprensa escolar como afirmação da cidadania infantil

Nos primeiros anos de sua carreira como professor, Freinet utilizou-se de um tipógrafo para imprimir os textos livres. As próprias crianças aprenderam a manejar a máquina, que se mostrou excelente recurso para a alfabetização dos alunos. O tipógrafo resolveu o problema de alcance do texto escrito à mão, cujo número limitado de cópias o restringia à leitura apenas na escola ou pela família. Com a possibilidade de reprodução, o texto podia ser enviado pelo correio a um número maior de leitores (os correspondentes).

O uso do tipógrafo foi motivo de grande satisfação para Freinet, que o exaltou em vários escritos, porque, na sua concepção, a possibilidade de difusão concedeu à escrita a característica de produto social. O impresso funciona, em nossa cultura ocidental, como uma forma de fixação da palavra, separando o enunciador do enunciado, conferindo ao conteúdo escrito uma aura de veracidade. A esse aspecto da técnica Freinet, Oliveira comenta:

o objetivo de todo esse processo é, mantendo a ideia central do autor, torna-la mais precisa, enriquecê-la, completa-la. O texto passa a ser o texto de todos, sem que, contudo, lhe sejam tiradas as características pelas quais seu autor o sente como seu, reflexo de sua individualidade (OLIVEIRA, 1995, p. 151).

Em meados da década de 1920, Freinet inicia, então, seu trabalho com o jornal escolar: “uma coletânea de textos livres das crianças, expressão fiel dos interesses maiores da turma e do seu meio” (FREINET, [1964] 1976a, p.18).

O autor inspirou-se, para desenvolver a técnica do jornal escolar, no pedagogo belga Decroly, que já no final da Primeira Guerra Mundial havia publicado um jornal em sua escola. Freinet alerta, na introdução de seu primeiro livro, *O jornal escolar* (1927), que não se pode considerar qualquer experiência de jornal na escola como jornal escolar. Para tanto, é preciso que a técnica se insira numa perspectiva pedagógica da escola do trabalho e, em virtude do alcance dessa proposta, o autor dedicou a vida ao seu esclarecimento, aperfeiçoamento e divulgação, conforme afirma no trecho abaixo:

o jornal escolar é uma ‘produção’, uma obra ao alcance das nossas classes e que toca profundamente no essencial da nossa vida educativa. Põe-nos no caminho de uma fórmula nova de escola, aquela escola do trabalho cuja necessidade começamos a sentir, que já não trabalha segundo normas intelectualizadas, mas sim com base numa atividade social (FREINET, [1964] 1976a, p. 86).

O jornal escolar não seria necessariamente informativo, objetivo, tal como os jornais destinados ao público adulto. O sentido da afetividade guiaria a publicação: “a vida da criança, as suas reações perante o mundo, as suas hesitações, os seus temores e os seus triunfos” (FREINET, [1964] 1976a, p. 57). De acordo com cada faixa etária, o jornal se desenvolveria em forma e conteúdo, mas um de seus benefícios seria, justamente, a liberação psíquica da criança, um canal de expressão dos sentimentos e ideias. A autoconfiança adquirida com a produção do jornal reforçaria o valor social da criança.

A técnica do jornal escolar, aos olhos de Freinet, possuía uma dupla finalidade: dar concretude ao esforço de escrita do aluno, fazendo-o redigir o texto para um destinatário, marcando o papel social da escrita; ao mesmo tempo em que poderia desmistificar, para a classe, a palavra impressa, o poder do jornal escrito pelas classes hegemônicas. O autor, ele mesmo oriundo de classes populares, entendia como muito importante despertar a criticidade do aluno frente ao texto impresso, que, à primeira vista, exercia fascínio porque estava longe da realidade cotidiana dos alunos, que não tinham acesso e, conseqüentemente, nenhuma familiaridade com meios impressos. O jornal, uma das formas do impresso, é um instrumento essencial na comunicação coletiva nas sociedades modernas, mas nem por isso deve ser reificado ou sacralizado.

Uma das grandes deficiências da nossa cultura – e a escola teve pelo menos participação nela – é o caráter de tabu que o impresso assume para as crianças e aos adultos da nossa época. O jornal, principalmente, é tabu. Está escrito! ... Está impresso! Não estaria no jornal se fosse falso! (FREINET, [1927] 1976c, p.110)

E alerta:

É desta fascinação pelo impresso que vivem os jornais de grande tiragem e as empresas de propaganda dos quais são instrumentos. É sua inculcação sistemática que falsifica tão tragicamente hoje em dia os próprios princípios da democracia... A escola tradicional, infelizmente, prepara essa demissão dos indivíduos perante esses novos deuses: os impressos. (FREINET, [1927] 1976c, p.111).

Pelos trechos citados, observamos que Freinet pensava com lucidez a questão da comunicação no mundo atual. Do mesmo modo em que percebia as vantagens e a facilidade que os meios de comunicação (em um primeiro momento, o jornal, mas depois os meios audiovisuais) traziam para a vida cotidiana, também reconhecia seu papel persuasivo, tornando-se um poder simbólico fundamentado pelo registro da palavra. O autor alertava para o perigo de tais recursos serem apropriados por uma pequena parcela da sociedade, que os utilizariam para perpetuar as desigualdades sociais.

Por isso, a técnica do jornal escolar precisa ser muito bem compreendida na pedagogia Freinet, pois não se trata de uma apologia aos meios de comunicação ou a introdução de uma “novidade” na sala de aula. Para o pedagogo, o jornal é uma ferramenta para se exercitar a dialogicidade na comunicação, que ficaria restrita ao interpessoal se confinada apenas às paredes da sala de aula. O uso do jornal tem um sentido político-pedagógico preciso, o de erigir o cidadão.

Freinet vislumbrava um papel de resistência para o jornal escolar. Quando elabora o texto impresso e se apropria de todas as suas etapas, a criança percebe que a palavra não é privilégio de alguns e que ela também tem o direito de expressar-se.

4.5.1 A imprensa escolar como forma de documentação e registro

A troca simbólica promovida pela comunicação coletiva ampara-se na separação entre enunciador e enunciado, tanto no tempo, como no espaço, de tal forma que a mensagem parece ser autossuficiente. A mensagem midiática, como percebeu Freinet, ganha dessa forma uma impressão de realidade, muitas vezes ideologizada. Há, porém, outra característica da comunicação escrita que é igualmente importante: é uma forma de testemunho, de documentação. E a passagem do tempo fará o necessário contraste entre as muitas versões testemunhais.

Para Freinet, o jornal escolar é a “medida da escola”. Ele une a teoria à prática de tal modo que o aprendizado pode ser avaliado, não apenas pelo professor, mas também pelo aluno e suas famílias, na medida em que são leitores e debatem os temas. O jornal escolar é um produto, mas não um dado: funciona como

espelho de um lento processo cotidiano de trabalho pedagógico. Não é simplesmente um objeto, uma “coisa”, mas a materialização do sucesso escolar:

(...) e contudo é necessário que a escola afirme a sua fecundidade produzindo uma obra que não seja exclusivamente abstrata, mas também não apenas material, que esteja imbuída de uma suficiente espiritualidade para autenticar a sua função eminente (FREINET, [1927] 1976c, p. 85).

O jornal escolar, como técnica Freinet, une-se a outras técnicas desenvolvidas pelo autor⁶⁹, como “ferramentas” que, testadas na prática, revelam as contradições do fazer pedagógico. Cada uma das técnicas busca um sentido, mas todas se unem na perspectiva tética do autor: a educação para a transformação sócio-política.

4.6 A comunicação como elemento dialético na dinâmica sócio-educativa

Freinet adota uma perspectiva dialógica da comunicação recusando, em suas obras, qualquer forma de autoritarismo aberta ou velada. A horizontalidade que vislumbra para as relações humanas é construída por meio do trabalho cooperativo, num ambiente que reconcilia razão e afetividade. Em alguns pontos de sua obra, principalmente nos últimos livros, nos quais se destaca uma perspectiva mais vitalista, o autor tende a valorizar o meio natural como ideal educativo. Essa reflexão é importante, porque nos ajuda a compreender a relação entre educação e comunicação na obra freinetiana. “O autor se oporá à ciência e às técnicas modernas sempre que forem veículos de discriminação e não de cooperação, de morte e não de vida, de arbitrariedade e não de harmonia, de submissão e não de liberdade. (NASCIMENTO, 1995, p. 40).”

Em seus livros, Freinet por vezes parece adotar um posicionamento ambíguo sobre os meios de comunicação coletiva. Se nos detivermos mais cuidadosamente em seu pensamento, verificamos que o pedagogo busca examinar dialeticamente a tecnologia comunicacional na sociedade contemporânea. Ela tanto pode exercer uma influência consumista, ideológica, “embrutecedora” – nas palavras do autor - como também ter uma potencialidade emancipatória. A utilização dos meios de comunicação na escola nunca é gratuita, revela-se um ato pedagógico e político

⁶⁹ Citamos, como exemplo, a Biblioteca de Trabalho e o Fichário Escolar.

intencional. Freinet lança uma importante questão sobre as relações entre a escola e o meio:

Em que medida é que a educação periescolar auxilia a ação da escola? Há a máxima necessidade de se ter em conta a influência da família em regime capitalista, e a influência de todas as forças obscurantistas cujos esforços se conjugam no sentido da manutenção de uma ordem social única: o cinema, o rádio, a imprensa – com os seus jornais para crianças e seus livros alienatórios para adultos - os seus livros de cordel e as suas revistas maisãs (...) (FREINET, C. *apud* FREINET, E., 1978, p. 281).⁷⁰

Em resposta à questão por ele mesmo formulada, Freinet não foge à contradição colocada pela presença dos meios de comunicação na sociedade, convocando os professores a enfrenta-la:

Apesar de todas as forças reacionárias e contra elas, os professores primários devem erguer o seu protesto na sua dupla condição de cidadãos e de educadores decididos a integrar completamente a sua tarefa no processo histórico da evolução social (FREINET, C. *apud* FREINET, E., 1978, p. 281).

Para Freinet, os meios de comunicação são tecnologias inventadas com o sentido preciso de distração, de alienação dos problemas colocados pelo modo de vida capitalista. Os meios audiovisuais como o rádio, o cinema e a televisão, por representarem um aperfeiçoamento desse tipo de tecnologia, precisam ser vistos com mais cuidado ainda. Por isso, cabe ao educador exercer a intencionalidade pedagógica, reconhecendo a presença dos meios e sua importância na vida das crianças, mas, ao mesmo tempo, exercendo uma crítica sobre eles, numa visão emancipatória. Ao comentar sobre o rádio escolar, por exemplo, disse o autor:

Também nos agrada constatar que as emissões de rádio vão passar de simples distrações que são para autênticas lições. Apenas se trata de um outro tipo de lições que terão que ser concebidas de acordo com uma nova técnica. Essa técnica é a que nós preconizamos e preparamos. Não teremos dificuldade em completar os elementos de estudo que nos trazem as 'ondas escolares' graças ao nosso ficheiro e à nossa biblioteca de trabalho. *É aí que se revela a importância e a necessidade destes novos utensílios (grifo nosso)* FREINET, C. *apud* FREINET, E., 1978, p.407).

Freinet não utilizou o termo indústria cultural, tal qual proposto por Adorno e Horkheimer, mas, ao refletir sobre a imprensa e os meios de comunicação audiovisuais demonstrou perspicácia na compreensão do lugar e do movimento

⁷⁰ No livro *Nascimento de uma pedagogia popular* (1978) a esposa de Freinet, Èlise, reproduz vários escritos do marido sem citar precisamente a fonte. Por isso a citação de citação destes trechos.

dessas técnicas no mundo atual. Percebeu o quanto a disseminação dos *mass media* se constituiu em um elemento central ao desenvolvimento do capitalismo, utilizando-se de estratégias como a sedução do público para distraí-lo e aliená-lo (efeito haxixe, para usar o vocabulário freinetiano). Por outro lado, teve a ousadia de pensar pedagogicamente a utilização desses mesmos meios de comunicação, uma vez que fazem parte do mundo e da vida da criança:

É obvio que não preconizamos a Imprensa Escolar unicamente como processo técnico de impressão de textos úteis à leitura global. O que nós pretendemos é que a vida das crianças passe realmente para o centro da aula através da Imprensa Escolar e que se abandonem definitivamente todos os exercícios escolásticos novos ou antigos, que serão proveitosamente substituídos pela atividade alegre e livre (FREINET, C. *apud* FREINET, E., 1979, p. 195).

O trecho acima confirma que o conceito de técnica freinetiana, como parte que, embora tenha finalidade nela mesma, converge com outras para uma finalidade maior, guiada por uma perspectiva política da educação. É a vida ‘real’ das crianças que deve ser o centro da escola e não o próprio jornal, mas sem este não se alcança aquela.

É importante considerar, como o fez o próprio Freinet, que a técnica da imprensa, do rádio e do cinema escolar são flexíveis, as maneiras de se trabalhar com esses meios (e os próprios meios) se transformam historicamente. Embora alguns seguidores de Freinet leiam de modo um tanto rígido sua obra, priorizando o trabalho com o jornal escolar, atualmente as mídias digitais, como por exemplo computadores e telefones celulares abrem um universo vastíssimo de possibilidades de interação entre educação e comunicação. A internet, tão presente na vida atual, pode ser trabalhado como potência e recurso educativo, por meio das mídias sociais, dos jogos, dos aplicativos de mensagens, entre outros.

É a finalidade política, na mais ampla acepção deste termo, que oferece a medida da educação, para Freinet:

A educação das crianças não pode ser uma exceção no processo vivo do progresso humano (...)O essencial é que saibamos para onde vamos; que distingamos as forças essenciais e permanentes que devemos mobilizar e que aperfeiçoemos paciente, metódica e cooperativamente os utensílios de trabalho que nos hão-de trazer excelentes colheitas humanas (FREINET, C. *apud* FREINET, E., 1979, p. 195).

Dessa forma, a comunicação é eixo da pedagogia freinetiana porque está no mundo, é força viva, espaço de contradição que tanto pode levar à emancipação coletiva quanto à alienação.

5 A COMUNICAÇÃO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE

É na obra de Paulo Freire, educador brasileiro (1921-1997) que iremos encontrar uma reflexão mais acurada sobre a comunicação como matriz para a edificação de uma filosofia educacional. A associação entre educação, comunicação e cultura na obra do autor está vinculada aos contextos sócio-políticos brasileiro e latino-americano da época em que viveu e evidencia uma perspectiva emancipatória que projetou o autor na história da educação e na história do pensamento social em praticamente todos os continentes do mundo. O objetivo deste quinto capítulo é, portanto, estudar como o autor compreende a comunicação como mediadora da indissolubilidade entre pedagogia, política e cultura.

5.1 Paulo Freire: o ‘tornar-se’ educador na realidade brasileira e latino-americana

O pensamento de Paulo Freire traz as marcas da trajetória de um autor que, a exemplo de John Dewey e Celestin Freinet, viveu de forma intensa as contradições de seu tempo. Nascido na cidade de Recife, Pernambuco, em 1921, o percurso pessoal e profissional do educador⁷¹ é marcado pela infância e adolescência vividas no nordeste brasileiro – região caracterizada ainda hoje pela pobreza e pela desigualdade – o acolhimento da profissão de educador e a militância pedagógica e política. A formulação de um projeto pedagógico progressista o levou ao exílio durante o regime militar, mas, paradoxalmente, a condição de exilado lhe ofereceu as oportunidades para tornar sua obra conhecida e valorizada em vários países.

O percurso intelectual de Paulo Freire está intimamente associado ao contexto histórico de sua época. Filho caçula de uma família de classe média empobrecida pelos efeitos da crise mundial de 1929, Freire graduou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPe). Desistiu da profissão ainda antes de se formar, em episódio destacado por seus biógrafos e contado por ele mesmo em *Pedagogia da esperança* (1992). Saltava aos olhos no nordeste, àquela época, várias características da sociedade brasileira: o autoritarismo político e

⁷¹ Especificamente em relação aos aspectos biográficos, este capítulo baseou-se nas obras de BATTACHARYA (2011), GADOTTI (1991), LOIOLA & BORGES (2010) e nas obras do próprio autor.

religioso – encarnado nas figuras do padre e do “coronel” proprietário de terras -, o patriarcalismo, o analfabetismo, a falta de perspectivas econômicas. Tais elementos formavam um “caldo sociocultural” no qual Freire foi criado e sobre o qual refletiu e pretendeu transformar no conjunto da sua produção teórico-prática.

No livro *Pedagogia da esperança*, o autor refez sua trajetória como educador crítico, reafirmando a análise empreendida 25 anos antes em *Pedagogia do oprimido*, livro-síntese de seu pensamento e, provavelmente, o mais conhecido de sua vasta obra. Nele conta que o caminho de educador iniciou-se como professor de língua portuguesa, em seguida foi convidado a ser responsável pelo setor de Educação do Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, cargo ocupado entre 1946 e 1954. Naquela instituição, convivendo com a realidade de pobreza dos alunos e suas famílias, alarga a reflexão sobre a sociedade brasileira, tão marcada pela desigualdade e, ao mesmo tempo, vivencia esta reflexão numa prática engajada. Casado com uma professora primária, Elza, o autor - ele mesmo professor secundário - se aproxima cada vez mais da educação, “tornando-se” um educador na prática cotidiana.

O projeto pedagógico freireano, analisado por inúmeros estudiosos e comentaristas, é de uma grandeza que tem sido revelada – mesmo já decorridos alguns anos de sua morte - em artigos, dissertações e teses escritas no mundo inteiro, uma vez que tem renome muito além do Brasil ou da América Latina. Não é objetivo desta tese o detalhamento da perspectiva pedagógica do autor, o que demandaria investimento e fôlego que ultrapassam em muito o problema de pesquisa. No entanto, não se pode deixar de contextualizar sua gênese na conturbada situação sócio-política brasileira e latino-americana das décadas de 1950 e 1960, conforme nos lembra Tosta:

É fato que a sociedade brasileira e outras sociedades latino-americanas nas décadas de 1950 e 1960, caracterizadas pela intensa mobilização popular e política, podem ser consideradas como um imenso laboratório no qual se gestou todo o trabalho educativo que ficou mundialmente conhecido como “Método Paulo Freire de Educação” e reiterou-se que essa metodologia não pode ser rigorosamente entendida nem aplicada sem que se faça uma imersão em sua base filosófica: a prática da educação para a liberdade ou educação libertadora com vistas à democracia e à cidadania (TOSTA, 2015, p. 205).

Nas décadas de 1950 e 1960, as sociedades brasileira e latino-americana – que não estiveram no centro do conflito durante a 2ª. Guerra Mundial, embora

tenham participado enviando tropas – sofreram o impacto da conjuntura histórica denominada Guerra Fria⁷². Sob a influência política, econômica e cultural dos Estados Unidos - país que se firmou como liderança capitalista em contraposição à liderança do bloco comunista pela União Soviética -, a sociedade brasileira mal se adaptava ao momento, uma vez que, apesar de recém-industrializada, nela se encontravam ainda atuantes as características de um passado escravista, patriarcal, profundamente antidemocrático. A conjuntura internacional polarizada tendia a influenciar as lutas políticas internas de cada país. No caso brasileiro, persistiam os problemas de um passado colonial e imperial, cuja economia se baseava no latifúndio, agora agravados por problemas gerados pelas novas condições da vida urbana, com a formação de um segmento proletário e a emergência de movimentos sociais por direitos.

Paulo Freire se fez educador, portanto, na vivência de uma realidade com fraturas sociais profundas. Ao fazer um diagnóstico do panorama brasileiro, na tese intitulada *Educação e atualidade brasileira*, redigida em 1959, o autor enfatiza a “inexperiência democrática” do povo brasileiro, resultado de um projeto colonizador português cuja finalidade não era fundar uma nação, mas expropriar as riquezas naturais aqui existentes.

Apesar de não ser sua primeira escolha profissional, a educação “toma conta” da história de vida de Freire não como questão restrita ao universo escolar, mas em horizontes mais amplos, conforme ele mesmo explicou:

A partir da nossa “convivência” com problemas educacionais e sociais pernambucanos e não só urbanamente recifenses, fomos alongando as nossas preocupações, ligadas a esses problemas, ao Nordeste e outras áreas do país. Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem, e num trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialisticamente do homem para o homem, sem ele (FREIRE, 2003, p. 14).

No início da década de 1960, trabalhando como professor de História e Filosofia da Educação na Universidade de Recife, Freire participa da fundação do Centro de Cultura Popular de Pernambuco. É um momento da vida brasileira da

⁷² Disputa econômica, diplomática e ideológica travada entre os Estados Unidos e a União Soviética após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e que se estendeu até a década de 1980. Cada potência estabeleceu sua zona de influência.

efervescência de vários grupos, sejam ligados às universidades, igreja católica, partidos ou movimentos sociais, comprometidos com a mudança social pela perspectiva cultural. Paulo Freire comunga das ideias da vertente progressista da Ação Católica (AC), organização leiga fundada pela Igreja Católica, da qual era membro, voltadas para o engajamento cristão nos problemas sociais contemporâneos.

Freire foi leitor atento dos pensadores humanistas cristãos, como o padre jesuíta e teólogo católico francês Teilhard de Chardin (1881-1955), um dos autores que contribuíram para sua formação intelectual e o filósofo alemão Karl Jaspers (1883-1969). Essa linha de pensamento preconizava a síntese reconciliadora entre o mundo material e a teologia, afirmando a responsabilidade humana pela condução da vida.

Do mesmo modo, as ideias nacional-desenvolvimentistas, disseminadas naquela época, o influenciaram. Por nacional-desenvolvimentismo entenda-se a ideologia formulada pelo ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), órgão do Ministério da Educação e Cultura criado em 1955. O instituto, identificado com setores da burguesia industrial e seus aliados, tinha como propósito refletir sobre os problemas brasileiros. Contou com intelectuais como Hélio Jaguaribe, Cândido Mendes de Almeida, entre outros, para os quais o incremento da industrialização tiraria o Brasil do subdesenvolvimento, a partir de uma política nacionalista “a única capaz de levar à emancipação e à plena soberania do país”.⁷³

A importância das formulações isebianas na obra freireana é citada por vários comentaristas e estudiosos, entre eles Lima (1981, p. 50) que, inclusive, chama a atenção para o fato de que o termo “conscientização”⁷⁴ não foi criação de Freire, mas oriunda das discussões do ISEB. Segundo Lima, o próprio Freire teria feito essa ressalva.

Outra gama de influências foi a intensificação das ideias e dos movimentos de base popular, que foram características do Brasil de então, de acordo com Brandão (2014):

No ano de 1960 esboços de novas ideias e propostas de ação social através da cultura e da educação junto às classes populares emergem no Brasil e se difundem pela América Latina. Nos seus primeiros documentos, a ideia de uma *Cultura Popular* irrompe como uma alternativa pedagógica

⁷³ Cf. www.cpdoc.fgv.br. Acesso em 03/01/2017

⁷⁴ Termo apresentado nos tópicos seguintes deste capítulo.

de trabalho político que parte da cultura e se realiza através da cultura (BRANDÃO, 2014, p. 3).

Este autor, cientista social que trabalhou junto com Freire, explica que tais grupos, grosso modo, tinham a intenção de promover o projeto popular por meio de uma concepção radical de cultura, inseparável da práxis política, porque “(...) um projeto de ruptura social da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares deveria possuir uma dimensão também cultural” (BRANDÃO, 2014, p. 4). A dimensão cultural como era proposta inverte a tradicional visão de cultura como bem universal, recolocando-a numa perspectiva de classe, resgatando as práticas culturais historicamente silenciadas e promovendo sua emancipação por meio de um processo educacional. Essa era a ideia de cultura popular, que seria animada por uma pedagogia da comunicação.

Um dos pilares do pensamento freireano é, portanto, a articulação entre cultura e educação, uma dimensão recorrendo à outra, interrogando-se mutuamente.

5.2 Uma proposta político-pedagógica para a alfabetização de adultos

O engajamento com as questões culturais, na perspectiva política que orientava a época, levou Paulo Freire a envolver-se com a educação de adultos, tendo escrito inicialmente o relatório *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos* para o 2º. Congresso Nacional de Educação (1958). A militância na cultura popular o levou, como aos diversos grupos que militavam nessa questão, a pensar na educação como via para a transformação política, como afirma Fávero; Motta:

Ao final de 1963, está bastante claro para todas as organizações que a cultura popular não é apenas uma atitude visando à democratização da cultura, mas um movimento que quer a transformação da realidade para a libertação das classes dominadas (FAVERO; MOTTA, 2012, p. 6).

Ao dirigir o Departamento de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, as propostas do autor para a alfabetização de adultos, divulgadas por ele e por sua equipe nos primeiros meses de 1963, encontraram aceitação por parte

de grupos políticos estaduais⁷⁵ e também do governo federal. Essa fase culminou com o movimento de alfabetização na localidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, no qual 300 trabalhadores aprenderam a ler e a escrever em 45 dias.

A experiência de Angicos, como ficou conhecida a primeira tentativa bem sucedida de aplicação do chamado “método” Paulo Freire de alfabetização de adultos, demonstrou vivamente as ideias do autor, que não pretendia fossem apenas teorias, mas elementos para (in)formar a ação concreta. Como nos adverte Tosta (2015, p. 203) ao analisar a interrelação entre educação e cultura no autor, “Freire não se limita a falar de uma teoria educacional, menos ainda a propor um método de alfabetização de adultos”. A dinâmica pedagógica empregada em Angicos, fora dos muros da escola, alicerçada na discussão horizontalizada da presença do homem no mundo e do seu papel ativo de transformação social alcançaram um sentido para além do ensino das letras: a educação como intervenção cultural.

Nos meses seguintes a Angicos, Freire e a equipe do Programa Nacional de Alfabetização (instituído pelo Ministério da Educação em 1963) foram convidados a replicar a experiência em vários estados brasileiros, o que não foi possível pela irrupção do Golpe Militar. De fato, os primeiros anos da década de 1960, no Brasil, foram de intensa disputa política-ideológica. Setores mais conservadores da burguesia, alinhados com o direcionamento anticomunista propagado pelos Estados Unidos, promoveram aguerrida campanha contra os segmentos comprometidos com causas populares.⁷⁶ Tal processo culminou com a tomada do poder pelas forças armadas em março de 1964.

Preso, interrogado pelos militares e impedido de continuar com seu programa de alfabetização, Freire tomou a decisão de partir para o exílio com a família, refugiando-se na embaixada da Bolívia, país que também vivia instabilidade política. Começavam os anos de exílio, marcados pelo amadurecimento de sua produção

⁷⁵ Não faz parte do escopo deste estudo detalhar o emaranhado as concepções políticas em curso nos primeiros anos da década de 1960, período pré-golpe militar. Não se pode deixar de esclarecer, no entanto, que estes grupos aos quais nos referimos eram aqueles que comungavam de uma perspectiva populista, isto é, setores da burguesia que se sustentavam politicamente a partir de concessões a algumas demandas populares, estabelecendo pactos e alianças buscando a acomodação de interesses contraditórios de classe.

⁷⁶ Cf., entre outros autores que estudaram este período da história brasileira, a obra de Rene Armand Dreyfuss (1945-2003).

intelectual, pela publicação de seus principais livros e por aplicações concretas de suas propostas em vários países do mundo.

Convidado para assessorar o projeto de reforma agrária no Chile, Paulo Freire ali viveu durante cinco anos, trabalhando em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Naquele país, em 1968, publica *Extensão ou comunicação?* Em seguida, foi professor convidado durante um breve período na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, durante o qual sua carreira tomou impulso internacional. Essa também é a época da publicação do livro *Pedagogia do oprimido* (1974).

Os anos 1970 foram marcados pelo trabalho como consultor e, posteriormente, secretário-adjunto do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, na Suíça. Naquela cidade fundou o IDAC (Instituição de Ação Cultural). Como consultor da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e do Conselho Mundial das Igrejas viajou a países africanos e asiáticos assessorando a implantação de programas pedagógicos para a educação de adultos. As viagens foram fundamentais na trajetória de Freire, pois lhe deram a dimensão concreta do problema do colonialismo, uma vez que vários países alcançaram ou estavam alcançando a independência naquele momento. É conhecida a experiência de alfabetização de adultos em Guiné-Bissau, na África, de 1975 a 1977, na qual, convidado pelo revolucionário Amílcar Cabral⁷⁷, trabalhou como assessor do Ministro da Educação Mário Cabral, vivenciando as questões do reconhecimento identitário de um povo em meio ao subdesenvolvimento e à pobreza. O processo de implantação dos “círculos de cultura” no país africano ficou registrada nas *Cartas a Guiné Bissau*, relato escrito em 1977.

Em 1979, no bojo do movimento pela redemocratização brasileira, Paulo Freire foi anistiado e retornou ao Brasil, sendo reintegrado no ano seguinte como professor da Universidade de Campinas (Unicamp) e, posteriormente, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Naquele momento conjuntural da política brasileira, em que os segmentos democráticos da sociedade estavam se reorganizando, movimentos sociais e sindicais fundaram o Partido dos

⁷⁷Amílcar Cabral (1924-1973) foi um líder africano da independência conjunta de Cabo Verde e Guiné-Bissau, eventos ocorridos na década de 1970. Convidou Paulo Freire a assessorá-los em questões educacionais, pois quase a totalidade da população guineense era analfabeta. Mário Cabral era irmão de Amílcar e ministro da Educação nessa época.

Trabalhadores (PT). Freire engajou-se novamente nas lutas sociais brasileiras, sendo membro-fundador do PT e da Comissão de Educação do Partido. Moacir Gadotti (1996) na biografia que organizou sobre Freire, conta-nos que:

Nos anos 80, ele engajou-se sobretudo na luta pela escola pública de qualidade para todos – a *escola pública popular* – que culmina na ação que realizou, entre 1989 e 1991, junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O seu livro *A educação na cidade* (1991) retrata esse novo Paulo, relendo-se com a prática, com o trabalho, na luta concreta pela transformação de um sistema educacional burocrático e obsoleto, dentro do qual – declara ele na dedicatória desse livro – “mudar é difícil, mas é possível e urgente” (GADOTTI, 1996, p. 76).

Em 1989, como descrito na citação acima, Freire foi nomeado secretário de Educação da capital paulista pela prefeita Luiza Erundina – eleita pelo PT-assistente social de origem nordestina com longa trajetória de militância nas causas populares e primeira mulher a assumir a prefeitura paulistana. Como secretário de Educação - cargo que ocupou por pouco mais de dois anos - Freire e sua equipe traçaram um plano de ação para o município com quatro eixos de trabalho: democratização da gestão, acesso e permanência, qualidade da educação e educação de jovens e adultos.

Ao comemorar 70 anos de idade, em 1992, Paulo Freire revê sua trajetória em *Pedagogia da esperança*, aprofundando alguns pontos da *Pedagogia do oprimido* e reafirmando seu legado como educador. Em 1997, antes de falecer, aos 75 anos, lança o último livro. *Pedagogia da autonomia*. Vários outros livros e artigos foram publicados em parceria com outros pedagogos, professores, cientistas sociais e militantes de movimentos sociais. Freire é, atualmente, considerado patrono da educação brasileira. Sua obra já foi traduzida em vários idiomas, sendo o autor brasileiro mais citado.

5.3 Um conceito de educação libertadora

A tarefa de apontar as influências teóricas e metodológicas de um autor é sempre ingrata pelo cuidado que se deve ter em não subestimar ou superestimar as filiações intelectuais. Há razões, no entanto, que vão além do tributo que se costuma prestar aos antecessores. Para se compreender uma obra, por mais didático que seja buscar as vozes que lhe deram o alicerce, cumpre principalmente o esforço de interpretar a singularidade e a novidade que ela anuncia.

Essa consideração em muito se aplica à obra freireana que, como toda produção clássica, recebeu diversas influências – dada a riqueza de suas experiências de vida e do alcance de sua erudição. Vários comentaristas apresentaram a genealogia de seu pensamento, a exemplo de Vanilda Paiva (1980), autora que ressalta a ideologia do nacional-desenvolvimentismo brasileiro como influência primordial do pensamento de Paulo Freire, ao lado do existencialismo, do catolicismo e do culturalismo. Paiva afirma que seu objetivo de pesquisa, ao estudar as influências recebidas por Freire em sua trajetória inicial (até 1964) foi:

(...) contribuir para a compreensão da formulação pedagógica de Freire como produto de um período da vida intelectual brasileira capaz de gerar exatamente aquele tipo de ideias pedagógicas, como parte de sua lógica (PAIVA, 1980, p. 12).

Ao explicar a proposta pedagógica de Freire como resultado de um movimento de ideias difundidas no Brasil dos anos 1950/1960, a autora enfatiza a herança cultural apropriada pelo autor e a situa em um movimento de ideias mais amplo. Este movimento de ideias contemplava a origem familiar católica de Paulo Freire, sua militância na Ação Popular; bem como o legado de suas leituras dos autores humanistas franceses; seu conhecimento das obras dos autores isebianos; as ressonância do movimento escolanovista; até o encontro com o marxismo, corrente de pensamento que acolheu após o exílio.

Embora Paiva tenha razão ao afirmar que a obra freireana sintetize o modo de pensar de um tempo historicamente situado da realidade social brasileira, é importante, para qualquer estudo que pretenda conhecer um pouco mais o legado de Freire, considerar a singularidade de seu pensamento. Tanto a história pessoal do autor quanto a formação intelectual, juntas, contribuíram para a configuração única de sua obra. Freire conseguiu edificar uma obra que, apesar de ressoar influências diversas, seguiu um caminho original, como aponta Fávero; Motta (2012), pelo fato de ter sido o primeiro a efetivar no projeto de alfabetização de Angicos as ideias que eram discutidas e disseminadas em vários grupos.

5.3.1 A educação como ato cognoscitivo

A teoria do conhecimento proposta por Freire nos ajuda a compreender sua concepção de educação, um “divisor de águas no que se refere à prática político-pedagógica tradicional” (GADOTTI, 1998, p. 5), pois segundo ele:

ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando neles a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 1994, p. 47).

Na passagem acima, Paulo Freire resume os fundamentos do ato cognoscitivo. Para ele, o ato de conhecer é relacional, caminha do sujeito para o objeto, e deste volta ao sujeito, mediado pelo diálogo. Conhecer seria adquirir a capacidade de pronunciar a própria palavra, a partir do re-conhecimento que o sujeito faz de si mesmo e do contexto em que vive. A obra freireana, desse modo, pode ser estudada tanto como um diálogo com seus predecessores quanto por um anúncio de uma proposta pedagógica original, de tal maneira que ambas as dimensões se entrelaçam e uma não anula a outra.

De fato, tanto a leitura da realidade nacional feita por Freire a partir das premissas nacional-desenvolvimentistas, sua vinculação religiosa ao catolicismo, bem como a luta pela democracia e pelo socialismo são marcas de seus escritos e de sua prática – e por isso foram e são estudadas – mas a compreensão daquilo que é específico e singular em sua obra é fundamental.

Do mesmo modo, por ser um educador do século XX, não se pode deixar de registrar que os princípios gerais do escolanovismo - a crítica à escola tradicional, à rigidez dos currículos e programas, ao autoritarismo do professor - ecoam também na obra de Paulo Freire. Embora as propostas do autor não possam ser vinculadas estreitamente a esse movimento pedagógico, Freire tomou contato com o movimento escolanovista por meio das leituras dos seus divulgadores brasileiros, em especial as obras do educador baiano Anísio Teixeira. Freire, no entanto, opunha-se à crítica limitada que o escolanovismo fazia da escola, considerando que não se reforma a escola por ela mesma, sem a modificação estrutural da sociedade.

É importante apontar, também, a relação entre a obra freireana e o marxismo, objeto de estudo de inúmeros artigos de comentaristas da trajetória intelectual de Paulo Freire. O uso das categorias marxistas, presentes sobretudo em seus livros escritos no período de exílio, buscaram explicar cientificamente a leitura da realidade

social que o autor empreendera em toda a sua produção. Como indica Lima (1984, p. 19) “alguns autores sustentam que há uma ‘ruptura’ no pensamento de Freire e que suas ideias deveriam ser divididas em duas fases distintas: a da participação (1959-1965) e a da libertação (após 1969)”. A primeira fase faria uma leitura da realidade brasileira a partir das categorias humanistas, ressaltando a necessidade de despertar o homem brasileiro para a participação democrática. A segunda fase seria a de acolhimento das categorias marxistas, formulando uma visão político-pedagógica a partir, entre outros, do conceito de classe social.

Parece-nos que, mais importante que marcar um momento de ruptura, a recorrência a Marx na obra de Paulo Freire indica um movimento em que este autor busca conceitos para aclarar a prática. Gadotti (1998) afirmou com pertinência que “Freire não leu Marx para aplica-lo na prática, mas para a compreensão dessa prática é que ele buscou no filósofo alemão elementos indispensáveis à compreensão da realidade capitalista”.

5.4 As três dimensões do conceito de cultura

O tema da interrelação entre educação, cultura e cultura popular tem sido estudado por diversos autores da obra freireana, tais como Venício Lima, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, e muitos outros. Uma das marcas freireanas é o vínculo inseparável entre educação e cultura. Para o autor, o homem é um ser inacabado, não está totalmente determinado pelas características da espécie biológica, tem a capacidade de alterar as circunstâncias, reconstruindo-as. É, portanto, um ser histórico. O ser humano está sujeito às circunstâncias naturais, às limitações do meio biológico, mas sobre este meio age, modificando-o. Ao fazer isso, modifica-se também, ampliando seu conhecimento. A esse processo simultâneo de subjetivação/objetivação - que é um permanente refazer - chama-se trabalho. O ser humano trabalha porque, além de sobreviver, anseia por ir além, por “ser mais”. Essas são os argumentos que sustentam um conceito antropológico de cultura, assim definido nas palavras do autor:

A distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez [...] (FREIRE, 1976, p. 108-109).

Freire enfatiza “a cultura como aquisição sistemática da experiência humana”. O fazer cultural é um trabalho permanente de criação e recriação humanas, de tal forma que leve ao reconhecimento de si, dos outros homens e do contexto. Salienta-se nessas afirmações a recusa de um conceito de cultura naturalizado, a-histórico, independente das relações concretas entre os homens. Para o autor, cultura é o trabalho que homens e mulheres realizam no esforço de tornarem-se humanos, de superarem os constrangimentos biológicos.

O educador brasileiro assevera que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1976, p. 35), justamente porque somos seres de cultura, simbólicos. Vivemos no mundo natural, mas podemos recriá-lo. O ser humano precisa ser educado porque não é totalmente determinado pelo meio natural, possui a capacidade de intervir no ambiente em que vive para modifica-lo. Ao fazer isso, recria-se como espécie.

A questão da cultura para Freire, segundo Lima (1978) e Tosta (2015) engloba três dimensões recursivas: a cultura do silêncio, o conceito antropológico de cultura e a ação cultural e revolução cultural. O autor chama de “cultura de silêncio” a uma situação característica da sociedade brasileira (como de outras sociedades formadas pela/na exploração), formada por um processo colonizador centralizado e violento, em que o poder de vida e morte estava nas mãos dos senhores. O colonizador português veio ao Brasil para explorar as riquezas naturais da terra. Dada a vastidão do território, dividido em grandes propriedades, criou-se uma dinâmica social paternalista, porque o homem comum para conseguir sobreviver, aceitava a “proteção” dos senhores de terra e em troca lhe devia lealdade:

Naquelas condições referidas se encontram as raízes das nossas tão comuns soluções paternalistas. Lá, também, o “mutismo” brasileiro. Às sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico. (FREIRE, 1976, p. 69).

O silêncio, portanto, é tomado por Freire como resposta daquele que não pode falar, daquele a quem falam por ele, do ser humano desalentado e sem esperança, alheio a tudo. Aquele que não conhece a força de sua própria palavra e está sujeito, portanto, à fala do outro.

É nesse ponto que o ato educativo seria, por conseguinte, uma ação cultural que busca quebrar a “cultura do silêncio”, ao envolver os homens por inteiro, em todas as dimensões da existência, dirigindo-se a um fim, a um *télos*, que seria a humanização do homem. De acordo com autor, não é possível conhecer algo suspenso da realidade social concreta ou que estejam fora dela, da circunstância em que os homens efetivamente vivem. A educação não poderia se resumir, na argumentação dele, a simplesmente dar e escutar aulas, a um compêndio de procedimentos pedagógicos formulados *a priori*, pensados para um homem idealizado, esvaziado de seu contexto social, econômico e político.

Como ação cultural, o ato educativo seria o esforço de conhecer o mundo para transformá-lo:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1975, p. 81).

A educação, segundo o educador brasileiro, não é uma instância apartada das demais instâncias sociais. Ela só existe na cultura, como uma dimensão qualitativa dela. Qualitativa porque não se trata de uma cultura tomada em abstrato, genérica, mas uma cultura que englobe os valores e os interesses de uma determinada classe social. Uma educação historicizada no interior de uma cultura igualmente historicizada.

5.4.1 Educação bancária e educação problematizadora

Para melhor entendimento de seu raciocínio, o autor formula duas concepções educativas e as distingue: a bancária e a problematizadora. O raciocínio é desenvolvido no segundo capítulo do livro *Pedagogia do oprimido*. Menos que estabelecer modelos, Freire pretendeu, para efeito didático, contrastar visões de mundo pedagógicas, acentuando suas características. Tais concepções, no entanto, não são restringidas, como já foi dissertado nos tópicos anteriores, a uma visão estritamente escolar, mas considerando a pedagogia como uma abordagem teórico-metodológica ativa, com intenção explícita de intervenção cultural e política.

A educação bancária, concepção que se poderia vincular à quase totalidade das práticas pedagógicas em vigor, seria aquela, de acordo com Freire, que serve à adaptação social e busca perpetuar as condições opressoras de vida. A dinâmica escolar de certo modo mimetiza as dinâmicas sociais de poder. O professor coloca-se numa posição rígida e é tido como hierarquicamente superior aos alunos:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida (FREIRE, 1975, p. 68).

Para usar os termos de Freire, o professor faz “depósitos” ou comunicados. O tempo da aula é preenchido pela narrativa, de modo que a palavra falada pelo professor torna-se ela mesma a finalidade do aprendizado, quando o conhecimento do mundo deveria ser o objetivo. Reifica-se o discurso em favor da confirmação de uma posição de autoridade, restando ao aluno uma atitude quieta, alheia, própria da “cultura do silêncio”. O aluno é tomado como “coisa”, na medida em que dele se espera a passividade e a concordância.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1975, p. 66).

O autor segue o raciocínio afirmando que, “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1975. P.66). A metáfora bancária escolhida por ele explica como a educação, usualmente, tende para a reiteração do ordenamento social:

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens (...) Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser (FREIRE, 1975, p. 66).

A educação bancária não é pensada ou desenvolvida no plural, de forma a acolher diversos perfis de alunos, respeitando suas características. Ao contrário, é formulada para um aluno genérico, segue uma concepção fechada de currículo e

sacraliza o momento da aula como ápice da transmissão de conteúdo. Professores e alunos não se comunicam, não dialogam, pois estão em posições rígidas que impedem qualquer tipo de troca entre ambos.

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão da sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador (FREIRE, 1975, p. 67).

O contraponto à educação bancária seria a educação problematizadora, aquela que, na concepção do autor, “realiza a superação” da dicotomia educador-educando:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos, não pode basear-se numa consciência, especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1975, p. 77).

Nessa perspectiva educar é tarefa coletiva: “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 79). A educação não teria como finalidade última o ensino de conteúdos curriculares, mas se constituir numa dimensão teórico-prática de problematização das coisas do mundo. A dimensão alargada do ato pedagógico entende a aula, o currículo e saber como categorias não-reificadas, historicamente determinadas, passíveis de mudança.

Com o pressuposto de que “toda prática educativa implica uma teoria educativa” (FREIRE, 2007, p. 19), o autor afirma que a diferença hierárquica entre alunos e professor não se fundamenta em uma suposta superioridade deste sobre aqueles, conferida por diplomas e títulos, mas pelo posicionamento de cada um em relação ao conhecimento.

O processo de alfabetização, como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente. (FREIRE, 2007, p. 58).

Na educação problematizadora vive-se uma situação gnosiológica autêntica. O educador, por meio do diálogo, intencionalmente “provoca” seus educandos à reflexão. O professor não é um mediador entre os alunos e o mundo; ao contrário, é o mundo que media a relação professor-aluno. Essa relação, para que haja busca pelo saber, deve ser horizontalizada. Freire propõe a adoção do termo *círculo de cultura* para substituir o termo *aula*, uma vez que a ideia de círculo já remete a uma imagem de co-participação, de construção conjunta do conhecimento. São rodas de conversas, realizadas em qualquer ambiente em que se possa dispor de material mínimo (geralmente audiovisual), em que os participantes dialogam a partir de temas geradores⁷⁸. As conversas tem caráter de diretividade por parte do professor, cabe a ele lançar as bases da discussão, mas se colocando em uma posição de escuta e de acolhimento da fala dos educandos.

De acordo com Freire a educação problematizadora “busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1975, p. 80). Vincula-se à possibilidade que o ser humano tem de “ser mais”, ampliando a perspectiva de emancipação social: “recriar uma sociedade é um esforço político, ético e artístico, é um ato de conhecimento” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 115).

A problematização tem como meta o reconhecimento do educando e do educador como seres de cultura na condição de agentes dela:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1975, p. 80).

A educação problematizadora é uma proposta de educação emancipatória, formadora, ou seja, “força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida, rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (FREIRE, 2010, p. 28). É aquela que pode levar à conscientização e, no horizonte, à libertação.

⁷⁸ Este conceito será desenvolvido a seguir.

5.5 Educação e sociedade de classes

A categoria “opressão” é fundante na obra freireana. Desenvolvido em seu principal livro, *Pedagogia do oprimido*, o termo abre muitas possibilidades de interpretação e de análise. A condição de opressão seria uma síntese da exploração econômica, dominação política e alienação cultural, fomentando uma “cultura do silêncio”. Em todas as situações de dominação e desigualdade, em que a condição humana é reificada, a palavra é desprezada ou negada. É oprimido o homem sem esperança, aquele para quem se torna impossível “ser mais”. É oprimido o homem a quem o diálogo é impedido. A esperança é uma condição simultaneamente ética e política, mas também um imperativo para a ação: “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1994, p. 97).

Nesse ponto de maturidade de sua obra, desenvolvida principalmente na *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire acolhe as categorias marxistas de explicação da realidade social. Quando se refere à conscientização, aponta para uma classe social determinada – a classe trabalhadora - muito embora afirme que a alienação capitalista seja um processo que envolva a todos: exploradores e explorados.

É por meio do processo de conscientização que a condição de opressão vai se revelando e, por conseguinte, denunciando a cultura do silêncio. A conscientização, na obra do autor, é tanto uma categoria filosófica como pedagógica. Para Freire, a situação opressora desumaniza tanto os que oprimem quanto aqueles que são oprimidos, porque impede a troca comunicacional, o compartilhamento de experiências, numa palavra, a humanização. Paradoxalmente, instaura-se um processo contraditório, no qual os oprimidos são levados a pensar contra seus próprios interesses, tendendo a aderir à visão de mundo do outro. Sob as condições impostas pelo capitalismo, o trabalhador é sujeito a uma variedade de mecanismos sociais que o levam a acalantar valores que não os seus:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (FREIRE, 1975, p. 35).

Para o autor, o homem oprimido tem a vida restringida ao “vital biológico”. Vive na intransitividade, ou seja, numa dimensão não-histórica, limitada. “É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa”, explica Freire (1976, p. 60). No livro *Educação como prática da liberdade* o autor associa tal estado de consciência às condições sócio-econômicas e políticas da realidade brasileira pré-urbanização e industrialização. A intransitividade, porém, não seria fatalidade, destino humano.

É evidente que o conceito de “intransitividade” não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto (...) (FREIRE, 1976, p. 60).

Como ser inacabado, permeável à experiência, se e quando possível o diálogo, o oprimido pode iniciar um processo de alargamento das esferas de sua consciência. Processo repleto de meandros, de idas e vindas, uma vez que o homem, dada a sua condição silenciada, tem medo de ser livre. A dominação, além de ser uma situação política e econômica, também se constrói como cultura. No caso brasileiro, a situação opressora vem sendo construída pelas características do sistema colonial, criando uma mentalidade de sujeição e de “mutismo”.

Quando “aumenta seu poder de dialogação”, seja por transformações sociais estruturais ou por ação educativa (ou ambos), a consciência vai se transitivando.

Essa transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. (FREIRE, 1976, p. 60).

A conscientização, na obra de Freire, é assumida como finalidade da educação:

Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade (FREIRE, 1976, p. 90).

Por isso a necessidade da educação dialógica. O ser humano necessita ser educado para que reconheça seu inacabamento, seu permanente estado de busca e

se esforce para alcançar um estado de emancipação intelectual, artística e política, visando à libertação.

A transitividade da consciência, por sua vez, é processo dinâmico. Um primeiro estado, a que o autor denomina de “consciência transitiva ingênua”, seria aquela caracterizada pela “simplicidade na interpretação dos problemas”. Freire enumera as características da consciência transitiva ingênua:

(...) pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Pelo forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas envolvem as respostas de teor ainda mágico (...) (FREIRE, 1976, p. 61).

Na realidade brasileira, o autor percebeu que o movimento de modernização da primeira metade do século XX - caracterizado pela industrialização do país e pelo desenvolvimento da vida nas cidades - fez a passagem entre o homem cuja existência é quase vegetativa e o homem urbano. A industrialização, porém, quase nunca se reverteu em melhores condições de vida e possibilidade de participação democrática para o homem comum. A mentalidade colonial praticamente em nada havia se modificado.

O homem urbano, trabalhador da indústria, do comércio e dos serviços, é apartado de suas origens e lançado a um modo de vida estranho ao seu, mas que se torna condição de sua sobrevivência. É o estado do “homem-massa”, imerso nas aglomerações das grandes cidades, que reage aos estímulos constantes do modo de vida moderno de modo predominantemente emocional. O autor indica, nesse ponto, o perigo da massificação, enquanto fermento para a distorção das visões de mundo e o sectarismo, como saída fanática e conservadora para o enfrentamento psíquico das contradições da contemporaneidade.

Nas proposição de Freire, a criticidade da consciência é alcançada não somente pelas condições sociais, mas principalmente pelo trabalho pedagógico, uma vez que os homens não se educam sozinhos. A transitividade crítica é um estado de consciência caracterizada:

(...) pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 1976, p. 62).

Parece óbvio que a consciência crítica precisa ser estimulada e é essa precisamente a tarefa da educação libertadora. Uma consciência da qual o diálogo é meio-ferramenta. Freire aponta a importância do diálogo no processo revolucionário:

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro de homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (FREIRE, 1975, p. 160).

A transitividade crítica, portanto, seria o estado no qual impera a isegoria (termo grego que significa que “todos podem falar”), ou seja, o homem não somente pode expressar-se nas dimensões da sua existência, utilizando o raciocínio, construindo o contexto em que pode fazê-lo. Freire associa a criticidade à implementação e desenvolvimento da experiência democrática.

5.6 O “método” freireano de educação popular

A obra de Paulo Freire volta-se para a educação popular, aquela cujo horizonte é a emancipação das classes populares, principalmente a educação de jovens e adultos, mas suas propostas podem ser aplicadas a vários níveis e tipos de ensino. Suas propostas não estão presas a concepções rígidas de currículo, ao contrário, as propostas do autor são amparadas por uma perspectiva crítica do saber, do educador, do ato de educar e do contexto no qual os vários interlocutores se educam.

Ainda que seja plausível fazer uma leitura dos aspectos metodológicos do autor, especialmente em relação à alfabetização de adultos, cumpre reafirmar que para Freire o processo educativo tem uma dimensão para além de procedimentos metodológicos e cumprimento de programas, qual seja, o de despertar homens e mulheres para a transformação social. Alfabetizar não seria, de acordo com o autor,

ensinar a codificar ou decodificar palavras, mas um meio de reconhecimento da realidade, de leitura da realidade social para servir como ponto de partida à emancipação e libertação das condições opressoras.

O homem analfabeto vive na cultura, mas não a reconhece e, o mais importante, não se reconhece nela. Está alheio. A alfabetização, para Freire, é o meio pelo qual o analfabeto (como aquele que não lê, mas também como metáfora do homem em geral) torna-se agente do seu aprendizado, de tal modo que:

(...) E consegue fazê-lo, na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 1976, p. 111)

A esse respeito comentam Loiola; Borges:

A força dessa pedagogia não reside no fato de que ela incorpora métodos de instrução mais eficazes ou remete a aprendizagem às experiências cotidianas das pessoas. Essa força está no fato de que a pedagogia de Freire fornece uma concepção que une o analfabetismo aos problemas sociais e políticos globais, e não propõe apenas soluções educativas, mas também políticas. A esperança e a promessa dessa pedagogia são a geração da ação social e da mudança por meio da compreensão crítica (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 323).

A singularidade da obra freireana reside justamente nesse ponto, o de reconhecer a indissolubilidade entre a prática pedagógica e a política, em condições sociais determinadas. Ao fazer um diagnóstico da realidade brasileira em seus livros, Paulo Freire pensou numa pedagogia - no sentido epistemológico da palavra: condução – cuja finalidade seria concreta: permitir que o trabalhador brasileiro ultrapassasse sua condição muda, encontrando elementos para a construção de uma sociedade não-opressora. É uma pedagogia-política, ou uma política-pedagógica, de modo que uma não existe sem a outra, uma se faz com a outra, ambas tornam-se uma só perspectiva. Sobre o método, Fiorin explica:

As técnicas do método de alfabetização de Paulo Freire, embora em si valiosas, tomadas isoladamente não dizem nada do método. Também não se ajuntaram ecleticamente segundo um critério de simples eficiência técnico-pedagógica. Inventadas ou re-inventadas numa só direção de pensamento, resultam da unidade que transparece na linha axial do método e assinala o sentido e o alcance do seu humanismo: alfabetizar é conscientizar. (FIORIN, 1975, p. 2).

É por esse motivo que a questão comunicacional é tão importante na pedagogia freireana. Todo ato pedagógico é feito de situações concretas. No livro *Medo e ousadia* (2001) Freire e o educador norte-americano Ira Shor dialogam sobre como efetivar a mudança na educação. Em certo momento, Shor pergunta a Freire o que ele faria na segunda-feira pela manhã, ou seja, queria saber o que fazer de fato para iniciar a transformação. O educador brasileiro responde afirmando que não há fórmula mágica para tanto. Depende de uma atitude dialógica do professor. É pela comunicação dialógica que os diferentes procedimentos e as variadas técnicas educativas vão tomando forma, sem que se constituam em modelos estanques. O professor libertador escuta mais do que fala. Recusa a verticalidade do seu saber. Não abre mão de seu papel diretivo, mas não se comporta como um ditador. Professor e aluno estão em relação dialética: “a diferença libertadora é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática com relação à sua diretividade” (FREIRE, 2001, p. 204).

5.6.1 *Círculo de cultura, palavras geradoras, fichas de cultura*

O método Paulo Freire de alfabetização de adultos segue em geral três etapas: o estudo do contexto, a seleção de palavras geradoras e a criação de situações existenciais típicas para o grupo, sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Etapas de alfabetização

<i>Estágios</i>	<i>Características</i>
1. Estudo do contexto	Os educadores procedem a uma listagem, obtida junto aos alunos, do “universo-vocabulário” das pessoas a quem eles se dirigem.
2. Seleção das palavras	As palavras devem ser interessantes do ponto de vista da aprendizagem silábica; devem-se considerar as dificuldades fonéticas e a riqueza semântica.
3. Criação de situações existenciais típicas para o grupo	Visualizam-se (por meio de diapositivos) palavras-chave, de modo a tornar possível a discussão da realidade e o enriquecimento do vocabulário.

Fonte: Loiola, Borges (2010)

Em *Educação como prática da liberdade* (1976), Freire descreve as etapas em detalhe. A descrição é antecedida de toda uma argumentação sobre o que significa alfabetizar. Enfatiza-se a criação dos “círculos de cultura”, grupos formados por educandos e educadores, cujo sentido seria o de estabelecer o diálogo. O círculo de cultura não é uma aula. É um grupo ativo de aprendizado e de busca.

O estudo do contexto é o esforço coletivo dos educadores de inserção no universo do educando, para nele apreender a visão de mundo, buscando os temas e vocábulos que estruturam o esquema mental do grupo. Ele é realizado por meio da vivência naquele meio cultural específico, por encontros informais e entrevistas com os moradores da área.

Em um segundo momento, as palavras geradoras - aquelas que darão início ao processo e que animarão o círculo de cultura - são escolhidas, de acordo com Fiorin, “pelas mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica” (1975, p. 2). Tal é a definição de palavra geradora:

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram (FIORIN, 1975, p. 3).

As palavras geradoras, para o método Freire, devem ser extraídas pelo levantamento do contexto, e não escolhidas aleatoriamente pelos educadores. Pela dinâmica inaugurada com as palavras geradoras, o processo de codificação/decodificação vai se fazendo não pelo automatismo da repetição, mas pela consciência de seu significado. “Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quando pode referir-se a um dos elementos da situação” (FREIRE, 1976, p.114).

No terceiro momento, as palavras examinadas são contextualizadas em situações reais, proporcionando a decodificação:

Estas situações funcionam como desafios aos grupos. São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá, com o que se faz com as que nos dão o conceito antropológico de cultura, levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem. (FREIRE, 1976, p. 114).

As palavras tem sentido quando reunidas em frases, parágrafos, textos e contextos. Nesse ponto, são utilizadas as fichas de cultura, material audiovisual que sintetizem os tópicos debatidos. Os planos semântico, semiótico e gramatical, que na etapa inicial se desarticularam pelo estudo das palavras isoladas, vão se reconfigurando para o educando por meio da conscientização, de modo dialético. As palavras se agrupam com um sentido.

Em diálogo com o sociólogo chileno Antonio Faundez⁷⁹, reproduzido no livro *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), Paulo Freire concorda com seu interlocutor quando este afirma que

O método para você é um conjunto de princípios que têm que ser permanentemente recriados, na medida em que a realidade outra e sempre diferente exige que esses princípios sejam lidos de maneira diversa. E enriquecidos de maneira diversa. É por essa razão que, no fundo, seu método é uma espécie de provocação aos intelectuais e à realidade para que eles o recriem, a fim de traduzir os princípios metodológicos segundo as exigências e responder, assim, a diferentes realidades concretas (FREIRE, 1985, p. 41).

Eis a resposta de Freire:

Estou completamente de acordo com isso. Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me. É exatamente o que tu dizes (FREIRE, 1985, p. 41).

Na fala acima, Freire expressa uma concepção dialética do método. As metodologias, valiosas como norteamentos, não podem ser tomadas como finalidades em educação. Os meios podem levar a um fim, mas não devem sobrepujar-se a ele. Cabe ao professor ser vigilante para não se deixar encantar demasiadamente pelo método, perdendo de vista, assim, sua meta pedagógica. Seguir a orientação de Paulo Freire, como também o próprio Freinet em outra época expressou, significa, de algum modo, que o docente, inspirado pelo pensamento do autor, reinvente o método e busque seguir um caminho próprio.

⁷⁹ Sociólogo chileno, especialista em sociologia da cultura e educação.

5.7 A Educação como Comunicação em Freire

Podemos encontrar na obra de Paulo Freire, de maneira geral, não somente a formulação de uma teoria educacional, mas também uma teoria da comunicação humana. Alguns autores, especialmente Lima (1984) dedicaram-se a estudar esse aspecto do legado freireano, de modo a aclarar suas contribuições para ambas as áreas do conhecimento.

Em Freire, está presente a ideia de que a educação é realizada pela comunicação. São dimensões entranhadas uma à outra. O problema teórico que está posto, como bem percebeu Lima (1984), é compreender o sentido específico que o termo comunicação é empregado, as possibilidades teórico-metodológicas apontadas, bem como os limites a que está sujeito. O próprio comentarista afirma que nem sempre, nos livros de Paulo Freire, encontramos uma discussão teórica em sintonia cronológica com o desenvolvimento de sua ação, dado o caráter praxeológico de seu tributo.

É importante frisar que a comunicação na argumentação freireana já incorre, desde o início, numa perspectiva cultural. O autor não admite uma leitura meramente técnica do comunicativo, nem tampouco reconhece a possibilidade de construção de conhecimento quando a comunicação é tomada somente como materialidade (no sentido de se constituir apenas em meios/canais ou procedimentos a serem aplicados).

Apesar de encontrarmos menções aos conceitos de comunicação e de diálogo em várias passagens, é no livro *Extensão ou comunicação?* que o autor se debruça mais detidamente sobre o tema. Lima (1984) nos explica que a obra foi escrita em 1968 para servir como texto-base para discussões sobre reforma agrária no Chile, uma vez que Freire estava exilado naquele país à época.

Nesse livro, o educador brasileiro formulou uma crítica ao conceito de difusão, uma das abordagens da teoria da comunicação norte-americana (*mass-communication research*). Os agrônomos e técnicos agrícolas que trabalhavam junto à população rural acreditavam que os camponeses deveriam ser persuadidos sobre as melhores técnicas e procedimentos de criação e cultivo, de forma a substituir os saberes empíricos por aqueles de base científica. Os profissionais “treinavam” líderes de opinião para que difundissem o conhecimento para seus colegas. Para Freire, o “equivoco gnosiológico” dos extensionistas não estaria

propriamente na crença da superioridade do saber científico, mas tanto na forma como este seria introduzido no campo, baseada na propaganda, como no fato de que levar informação não significa necessariamente educar. Com efeito, a ideia de “transmitir algo a alguém” transformaria o saber “vivo” em saber “morto”:

(...) Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo do outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (doxa), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a *razão* das mesmas? (FREIRE, 2010, p. 26).

O autor tece crítica severa àqueles que, com a justificativa de “promover o desenvolvimento” de comunidades carentes, não levam em conta o conhecimento e a experiência de vida da população. A transmissão de qualquer saber impede o conhecimento porque não cria sentido compartilhado, não forma um quadro significativo comum.⁸⁰

Segundo Lima (1984, p. 60), “o ensaio também estabelece a base filosófica da epistemologia de Freire e do seu conceito de educação como ação cultural”.

5.7.1 Para uma pedagogia da comunicação

O problema que se põe, na obra de Freire, é o de como estabelecer uma autêntica pedagogia da comunicação. O esforço freireano se faz em torno do princípio de que a comunicação humana é um fato de cultura e, portanto, temos que exercê-la e analisa-la a partir desta consideração. Se comunicação e cultura estão intimamente vinculadas é porque as diferentes formas e modalidades do comunicar-se podem e devem ser ensinados de uma geração a outra e, nesse processo, tem a virtualidade de serem transformadas. Cria-se, por conseguinte, a necessidade de uma pedagogia comunicacional.

⁸⁰ Em Teoria da Comunicação, esse quadro comum é denominado *frame*, termo tomado de empréstimo à Psicologia.

A pedagogia da comunicação, em Paulo Freire, é construída e efetivada no diálogo. Nesse ponto o autor baseia-se nas ideias existencialista Karl Jaspers (1883-1969), para quem o diálogo “é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (JASPERS apud FREIRE, 1976, p. 107).

A comunicação dialógica, portanto, seria aquela assentada na horizontalidade, na qual os interlocutores não se sobrepõem em virtude de uma hierarquia dada por antecipação. Ao utilizar o termo horizontalidade, Freire – baseando-se em Jaspers – aponta para a intersubjetividade, a uma construção comum de sentido que não se resume a uma mera troca de sinais, mas a uma fricção de visões de mundo de modo a ensejar novas visões de mundo, agora compartilhadas (e ampliadas). Comunicar-se exige disposição, esforço, atitude, enfrentamento das diferenças. O diálogo seria um ato “de” e “na” cultura, ou seja, “um acrescentamento que o homem faz a um mundo que não fez”, como nos lembra Freire (1976, p. 109). O diálogo não se constituiria, portanto, como uma disposição natural do ser humano, mas uma construção atitudinal, que o meio social pode promover ou impedir.

Aquilo que não se faz com diálogo – ou não conduz a ele – não pode ser considerado comunicação. Quando Freire critica o conceito de extensão, o faz porque é antidialógico, em suas palavras trata-se de uma “invasão” cultural: “assim é que toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade. Sendo a invasão cultural um ato em si mesmo de conquista, necessita de mais conquista para manter-se” (FREIRE, 2010, p. 42).

A transmissão se baseia na propaganda, em “comunicados” à audiência:

A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora (FREIRE, 2010, p. 42).

Uma pedagogia da comunicação implica no seu reverso, quer dizer, numa comunicação pedagógica. Para Freire, diversas situações educativas redundam em fracasso não porque são tecnicamente difíceis, mas pelo despreparo dos educadores para o diálogo:

A grande dificuldade que se nos põe e que exige um alto senso de responsabilidade está na preparação dos quadros de coordenadores. Não porque haja dificuldades no aprendizado puramente técnico de seu procedimento. A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude – e ao mesmo tempo tão velha – a do diálogo (...) Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação”. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando (FREIRE, 1976, p.115).

A definição de diálogo para Freire é, por conseguinte, radical, por não se esgotar no próprio fenômeno comunicativo, mas por entendê-lo como mediação para uma transformação sócio-política. “Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” (FREIRE, 1976, p. 108). Ou seja, para o autor o diálogo tem sempre um horizonte teleológico, uma finalidade para além dos elementos iniciais. Dialoga-se para ir além, para “ser mais”.

5.7.2 Comunicação e Conhecimento

Comunicação é a co-participação dos sujeitos no ato de pensar... implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. 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, e diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que busca a significação dos significados (FREIRE, 2010, p. 67, 68)

Para o entendimento do conceito de comunicação em Freire, é necessário considerá-lo não como transferência ou transmissão de conteúdos, mas em suas dimensões simultaneamente simbólica e gnosiológica. Para ele, “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante” (FREIRE, 2010, p. 67).

A frase acima destaca o caráter teórico-prático da comunicação. Quando alguém se comunica, não o faz somente porque tem a intenção, mas realiza, de fato, uma ação. Esta ação, possibilitada pelo contexto cultural, o qual fornece um código, um motivo e um significado, de certa forma, também a limita. O significado é compartilhado, ensejando vários outros atos comunicativos, eles também formados e informados culturalmente. Desse intendo processo de interlocução, forma-se um sentido “o significado significante”.

O mundo humano é um “mundo de comunicação”, afirma Freire (2010, p. 66), baseando-se na obra do filósofo espanhol Eduardo Nicol (1907-1990). A comunicação faz a mediação entre os seres humanos, desta forma não somente nomeia o mundo, mas também o representa e o projeta. O ser humano não se serve da comunicação, como se fora um instrumento: comunicar-se é entrar em atividade com outros “um encontro entre homens, mediados pela palavra, a fim de dar nome ao mundo” (FREIRE apud LIMA, 1984, p. 65). A ação leva à reflexão, de modo que os homens, em diálogo, (re)fazem seu mundo.

É por isso que não se pode “transferir” ou “doar” comunicação. Para Freire, o ato comunicativo pressupõe a atividade de pessoas “que tem voz” e a quem seja facultado expressar-se. A comunicação que é imposta, sob qualquer pretexto, seria apenas “comunicado”, fruto de um processo equivocadamente de “extensão”.

O ato comunicativo tem, em Freire, uma importância semiótica fundamental. O sentido de qualquer troca comunicativa não é inferido somente pelos atos de codificação ou decodificação, como reconhecimentos da palavra. É alfabetizado aquele que lê o mundo, interpreta-o, dá sentido a ele, incorpora-o. No livro *Ação cultural para a liberdade*, reflete Freire sobre o processo de alfabetização:

Aprender a ler e a escrever deve se constituir numa oportunidade para que os homens conheçam o verdadeiro significado da expressão dizer a palavra: um ato 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 auto expressão e expressão do mundo, de criar e recriar, de decidir e escolher e, em última análise, de participar do processo histórico da sociedade.” (FREIRE, 1976, p. 49).

Na citação acima é possível, com alguma liberdade hermenêutica, considerar o termo “alfabetização” como uma metáfora do ato de constituição do sujeito. Seria alfabetizado aquele que domina sua expressão, sua palavra. O autor (2010, p. 69) também afirmou que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”

Ora, em termos semióticos, a frase quer dizer que o sentido não é dado de antemão, é construído “na” e “pela” troca comunicativa. Cada interlocutor precisa ser considerado pelo outro como “sujeito” para que haja efetiva interação. Eles se encontram em um contexto que nunca é neutro, mas situado em condições espaço-

temporais determinadas. E buscam em conjunto a “significação dos significados”, em processo que a um só tempo reconhece, identifica, nomeia, representa e ideaciona o mundo. O objetivo da comunicação não seria o de promover o consenso, mas de provocar o atrito para que dele se extraia o sentido, este sempre negociado e provisório.

5.7.3 Comunicação x Massificação

A modernização das sociedades, em especial da sociedade brasileira, objeto de estudo de Freire no período pré-1964, apresentou como uma de suas características o desenvolvimento de um sistema de meios de comunicação massiva. O regime militar, nas décadas de 1960 e 1970, por sua vez, aprofundou este processo, favorecendo a iniciativa privada na criação de grandes conglomerados de comunicação voltados ao entretenimento.

Paulo Freire não pretendeu estudar os meios de comunicação mas, na medida em que o processo comunicacional fundamentava sua obra, não pode se furtar de escrever sobre os meios. No Brasil, a disseminação de meios comunicativos foi realizada de modo antidialógico, para utilizar uma expressão freireana. A emergência dos segmentos urbanos trouxe novos problemas à já desigual e autoritária sociedade brasileira. O homem urbano, distante de sua origem, desenraizado, busca explicação para a realidade em que passa a viver. Carece de referências para organizar sua vida. Em várias passagens de sua obra, Freire denuncia a invasão cultural promovida pelos meios de comunicação, na medida em que reforçam uma visão de mundo elitista.

Desse modo, na análise de Freire, a sociedade brasileira passou do modo de vida rural – marcado pela exclusão política e pelo analfabetismo – para outro modo de vida, urbano, tornando-se uma sociedade de massas. A massificação igualmente se torna uma forma de exclusão. O autor explica a massificação como o resultado de um processo em que, apesar da presença de diversos meios e técnicas de comunicação, não se forma “um terreno comum aos polos da relação” (FREIRE, 2010, p.72). Freire chama a atenção para a vocação transmissiva dos meios de comunicação, que ele denomina “meios de comunicados”:

(...) a tendência do extensionismo é cair facilmente no uso de técnicas de propaganda, de persuasão, no vasto setor que vem chamando 'meios de comunicação de massa'. Em última análise, meios de comunicados às massas, através de cujas técnicas as massas são conduzidas e manipuladas, e, por isto mesmo, não se encontram comprometidas num processo educativo-libertador (FREIRE, 2010, p. 72).

O homem massificado é igualmente impedido de conscientizar-se, uma vez que, apesar de aparentemente usufruir de um contexto modernizado, dele não participa como agente decisório. Está à mercê de diferentes formas de manipulação, que vão do sectarismo político ao fanatismo religioso. Sua consciência é pervertida. “Daí a sua identificação com formas míticas de explicação do seu mundo. Seu comportamento é o do homem que perde dolorosamente o seu endereço. É o homem desenraizado” (FREIRE, 1976, p. 91).

Os meios de comunicação, embora possam multiplicar as chances de promoção do diálogo, paradoxalmente, para Freire, embotam-no. Compromissados com a opressão, tornam-se um de seus principais agentes. Ao vender a ilusão da liberdade, aprisionam. “Na massificação há uma distorção do poder de captar que, mesmo na transitividade ingênua, já buscava a sua autenticidade” (FREIRE, 1976, p. 63).

Segundo o autor, a lógica dos meios de comunicação pauta-se pela incomunicação. Essa é uma leitura possível da obra freireana no que diz respeito à comunicação. Fica claro, aqui, que seu pensamento foge de esquemas tradicionais, tanto na Teoria da Comunicação quanto na Filosofia da Educação. O aporte técnico que a comunicação humana recebe quando da invenção dos meios de comunicação não leva automaticamente a uma elevação qualitativa desse processo. A comunicação, enquanto atividade humana e os meios de comunicação, enquanto dispositivos técnicos, podem não atender à mesma finalidade. Por isso a relevância, para o autor, de uma leitura crítica da comunicação e de uma pedagogia da comunicação.

6 OS SENTIDOS DA COMUNICAÇÃO NA OBRA DE JOHN DEWEY, CÉLESTIN FREINET E PAULO FREIRE: APONTAMENTOS COMPARATIVOS

A Educação e a Comunicação são práticas sociais que passaram por transformações a partir da racionalização característica da vida moderna. No âmbito educacional, a formação dos sistemas escolares, os programas curriculares, a definição de parâmetros legais, a profissionalização dos docentes, as políticas públicas, a estruturação das escolas como instituições, entre outros, são fenômenos da era moderna. O início de uma produção científica dos saberes educacionais, traduzidos em pedagogias específicas, bem como a disseminação deles por meio de instituições formadoras de professores, da circulação de artigos e das notícias divulgadas pela imprensa romperam, de certa forma, com a prática naturalizada de transmissão de saber entre gerações, até então realizada nos espaços privados.

As teorias educacionais buscaram explicar os fenômenos que se sucediam, uma vez que, na contemporaneidade, as características, processos e modos de operar do ato educativo foram transformados e adquiriram novas qualidades. A industrialização, a urbanização, os movimentos sociais e a comunicação, entre outros, foram aspectos que tornaram a vida social complexa, criando problemas difíceis de resolver – tanto na prática quanto na teoria - para a esfera educacional.

Se as obras de Dewey, Freinet e Freire são a expressão, por um lado, do processo de legitimação científica da educação; por outro trazem consigo o questionamento e a problematização das realidades pedagógicas da época em que viveram. Os três autores conseguiram, com a argúcia que lhes era peculiar, identificar, nomear e descrever – cada um no interior das perspectivas político-pedagógicas que os animava e do contexto histórico singular - as situações de impasse e de crise vividas pela educação em sociedades em acelerada mudança. E, mais que isso, apontaram caminhos para o enfrentamento dessas novas situações.

Para isso, buscaram respostas na tradição acadêmica, mas também para além dela: nos elementos que transformavam a vida social de seu tempo. A comunicação foi um deles. O desenvolvimento deste campo igualmente está relacionado à emergência dos sistemas de pensamento racionais do ocidente. O emprego generalizado do termo “comunicação” como referência a um aparato

tecnológico de informação, por exemplo, é recente, data de pouco mais de um século. Até então, as diversas formas que os homens dispunham para se comunicar não eram percebidas como saberes passíveis de se constituir em conhecimento teórico ou em tecnologia. Pensar a comunicação humana, erigi-la em objeto de estudo é fenômeno dos mais recentes.

Este capítulo final apresenta uma síntese da perspectiva e do pensamento comunicacional na obra dos autores estudados, de forma a compreender, de um ponto de vista comparativo, como foi apontado nos capítulos anteriores, de que modo a noção de comunicação foi apropriada por eles como conceito e articulada no interior das respectivas proposituras pedagógicas.

6.1 O olhar comparativo

Quando se estuda um tema, lendo-o transversalmente por mais um de um autor, realiza-se um movimento conceitual em que os contrastes são evidenciados. Em um primeiro momento de investigação, é esse o caminho metodológico que parece ser mais “lógico”. Como explanado no primeiro capítulo, no entanto, a abordagem comparativa, quando aliada a uma lente pluridisciplinar, é uma perspectiva que, mais do que buscar aproximações e afastamentos, quer extrair um sentido que satisfaça a problemática de mais de uma disciplina.

Em um momento inicial, é sensato argumentar que a obra de um autor clássico constitui um universo singular, pela ousadia na propositura de temas, coerência interna e capacidade de se desdobrar em variadas leituras. Por “clássico”, como já foi argumentado no início deste estudo, nos referimos não somente aos fundadores, aos pioneiros, mas também àqueles que organizam e dão forma a um campo de conhecimento, “como referência, ponto de passagem do qual não se pode (ou não se deve) desviar” (VARÃO, 2009, p. 233). As três características mencionadas estão presentes nas obras de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire, mas é a terceira delas - a de se abrir para leituras e pesquisas subsequentes - que mais interessa à comparação, ainda mais se levarmos em conta que, nas Ciências Sociais, “é a dimensão simbólica dos dados empíricos o que realmente conta” (VARÃO, 2009, p. 233).

De fato, cada obra é em si irredutível, pois é escrita em contextos espaço-temporais e de significado distintos. Todavia, quando a obra se estrutura em solo

firme - pela pertinência da argumentação - em cima do qual podem florescer várias leituras, a comparação se coloca como uma rica possibilidade de interpretação e de enriquecimento e aprofundamento de ideias.

Na história da educação comparada, que remonta ao final do século XVIII, o esforço inicial do instrumento analítico - fato que pode ser explicado pelo incipiente conhecimento sobre educação disponível à época - dirigiu-se à produção de dados, com a finalidade de auxiliar na tomada de decisão dos governantes e subsidiar reformas nos nascentes sistemas educacionais. O fenômeno educacional estudado em um país era dividido em unidades distintas – como o número de escolas, a quantidade de alunos, etc. - as quais eram submetidas a alguma forma de mensuração quantitativa e o resultado produzido contrastado com o de outros países. Todo o procedimento era guiado por uma lógica positivista, que perdurou por um longo período, conforme descreve Elma Carvalho:

Observamos que, apesar das distintas perspectivas teórico-metodológicas assumidas pela Educação Comparada nos diferentes momentos, alguns aspectos comuns foram mantidos em seus procedimentos: 1) os Estados-nação como referência da análise dos sistemas educativos; 2) a ideologia do progresso; 3) a crença na ciência e no conhecimento objetivo para a compreensão dos fenômenos; 4) a concepção de que o funcionamento dos sistemas educativos deve se basear em princípios comuns e universais (CARVALHO, 2013, p. 418).

O raciocínio empregado favorecia a elaboração de *rankings*, em uma forma de contrastação que acabava por estabelecer hierarquias, geralmente entre países e/ou regiões. Quanto mais aproximada fosse a característica ou as características comparadas de um país em relação àqueles colocados no topo, mais positivamente valorizado e quanto mais distante, mais negativamente valorizado. Os aspectos apontados por Carvalho (2013, p.418), portanto, sintetizam muito bem sob quais princípios a comparação foi erigida com um método de investigação educacional, trabalhado como uma sequência rígida de etapas. É importante frisar que ainda hoje este tipo de raciocínio é encontrado, por exemplo, nos testes quantitativos de proficiência em linguagem e matemática realizados por organismos internacionais em vários países e publicados sob a forma de *rankings*, tais como os testes Pisa⁸¹.

⁸¹ Teste aplicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para avaliar a proficiência em Literatura, Ciências e Matemática. Em 2015 participaram jovens de 15 anos de 72 países.

Cada um dos aspectos citados por Carvalho (2013) foi paulatinamente questionado, seja pela complexidade que os sistemas educacionais foram adquirindo ao longo do tempo, seja pelo avanço analítico das próprias teorias ou pela combinação de ambos os fatores. Para citar apenas um exemplo aplicado ao primeiro aspecto – o de se tomar os países como referência analítica - os processos de internacionalização da educação, já visíveis desde a década de 1930, como aponta um artigo do comparativista Schriewer (1995), fizeram emergir situações que tornaram complicado tomar como referência apenas a comparação interpaíses. Desse modo, pouco a pouco a comparação como instrumento analítico foi sendo esvaziada, até mesmo pela ineficiência de seus resultados.

De acordo com Carvalho (2013), a partir da década de 1970 os estudos comparados em educação recomeçaram a ser bem-sucedidos na busca de novas perspectivas teórico-metodológicas. A autora cita vários estudiosos comparativistas que afirmam ser aquela década um ponto de “virada” e revalorização da disciplina. A dupla Kelly; Altbach (1990, p. 354 *apud* CARVALHO, 2013, p. 421), por exemplo, afirmou que:

Desde 1977 têm surgido quatro tipos de desafios para as tradições de investigações estabelecidas na educação comparada. São as seguintes: 1) os que questionam a ideia de nação-estado ou as características nacionais que constituem o parâmetro principal de definição do estudo comparado; 2) os que questionam o uso de modelo de insumos-produto e o exemplo exclusivo de quantificação; 3) os que põem em dúvida o papel do funcionamento estrutural como premissa teórica que sustenta o estudo dos fenômenos investigados; 4) os que dirigem a atenção a novos temas de investigação.

Desse modo, a educação comparada saiu em busca de diferentes estratégias, posicionando-se em um movimento de refundação, no qual a própria noção de comparação foi problematizada e perguntas como o que é comparar? Por que comparar? Quais as condições para que fenômenos possam ser comparáveis? e Quais os horizontes da comparação? entre outras, foram feitas. O percurso encaminhou-se com a contribuição de disciplinas como Antropologia e Semiótica, entre outras, para o estabelecimento de um olhar comparativo, mais permeável às realidades mutáveis destes nossos dias.

Um exemplo deste tipo recente de abordagem comparativa deve-se ao professor português Antonio Nóvoa, autor de obra referência sobre o assunto⁸². Em outro artigo escrito em conjunto com a professora brasileira Denise Catani, afirma que os estudos comparados em educação devem se preocupar menos com fatos do que com sentidos. O reconhecimento da alteridade seria a condição primeira para a comparação, conforme preconizam os dois autores, fazendo referência ao livro de Nóvoa:

(...) é preciso que a Educação Comparada seja um meio de compreender o *outro* (...) a comparação em educação é uma história de *sentidos* e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo. Pouco antes, no mesmo texto, o autor ressaltava que “A Educação Comparada deve olhar o mundo como um texto buscando compreender como os discursos fazem parte dos poderes que partilham e dividem os homens e as sociedades, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir que definem nossas relações como o saber e a pesquisa” (p. 82) (NOVOA; CATANI, 2000, p. 2).

A partir do pressuposto da alteridade, os autores afirmam que a comparação pode se entendida como uma tentativa de compreender a apropriação que cada elemento estudado – seja tomado como unidade geográfica (país, região, zona), como interlocutor (corpo docente, discente, etc) ou tema – faz da questão que originou o estudo. Assim, comparar é encontrar uma rede de relações, em uma teia na qual o propósito, o material e as finalidades são dadas pelos próprios interlocutores.

Não se deve desprezar os fatos, os dados, mesmo porque eles são importantes para o mapeamento das realidades estudadas. Os números e as estatísticas, porém, servem como indicadores ao pesquisador, que, a partir deles, questiona-se tanto sobre as condições de produção dos dados, quanto quais seriam as relações que estes dados estão revelando. Não se deve, do mesmo modo, perder de vista o sentido histórico da comparação, pois os fenômenos acontecem ao longo do tempo e nele são experienciados. A história coloca o fato em perspectiva, autorizando a inferência.

Em síntese, não serão os dados ou os fatos, como diz Nóvoa e Catani, a dar a palavra final à investigação. Ao estudioso comparativista cabe refinar o olhar, em busca daquilo que o próprio John Dewey (1985, p. 39), ao discorrer sobre o

⁸² Cf. NÓVOA, Antonio (1998) *Histoire et Comparaison: Essais sur l'Éducation*.

simbolismo, afirmou: “o significado de uma coisa é o sentido que ela faz.” O dado empírico acena para o sentido, é construído a partir de um consenso de sentido, mas ele próprio não esgota a explicação sobre uma realidade. É a comunidade interpretativa que o fará, de modo que, como asseverou Dewey, o significado é fruto de relações estabelecidas entre interlocutores.

A comparação em educação passa a ser concebida como uma estratégia interpretativa, hermenêutica, na qual a transdisciplinaridade deve guiar as leituras. Buscar as ressonâncias entre os fenômenos, para ler um *pelo* outro. Os fenômenos educativos apresentam, em geral, uma multiplicidade de dimensões e são, por conseguinte, desafiadores, invocando a presença de vários conhecimentos. O esforço mais importante da comparação, portanto, é como articular saberes de várias origens para lê-los um *com* o outro. Sobre esse aspecto, afirmou Antonio Ferreira:

Para além duma criteriosa abertura metodológica, a Educação Comparada deve procurar apoiar-se num ecletismo interpretativo fundado no cruzar de saberes provenientes de várias áreas científicas. Ela será tanto mais interessante quanto envolver, numa explicitação de um aspecto ou na superação de um problema educacional, conhecimentos pertinentes provenientes de outros domínios científicos. Mas, mais uma vez se sublinha, é de fundamental importância que a interpeção se faça a partir da necessidade de se compreender a educação e que da comparação resulte conhecimento diferente do produzido por outra ciência (FERREIRA, 2008, p. 135).

É dentro deste espírito que nesta tese são comparadas as obras de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire. É razoável supor que, entre os autores em tela, o campo comunicacional foi problematizado em um percurso intelectual gerado por questões educacionais, essas sim o cerne da reflexão empreendida por cada um deles. O campo comunicacional, neste estudo, serve como “lente” por meio da qual se realiza um trabalho interpretativo, esperando contribuir para um “alargamento de fronteiras” no conhecimento em educação e em comunicação.

6.2 Em busca de ressonâncias

É certo que o conhecimento pedagógico circula, não somente pelas vias formais, nos cursos e congressos acadêmicos, mas também por caminhos como a divulgação científica, a mídia ou até mesmo pela penetração no senso comum. Em

percursos ortodoxos ou heterodoxos, os saberes - de toda ordem - são disseminados, apropriados, ressignificados, ampliados ou, em outro sentido, por vezes vulgarizados e empobrecidos, chegando ao limite da descaracterização. De qualquer forma, os processos interpretativos produzem ressonâncias, ecos, reverberações e sutis referências que as contaminações mútuas vão construindo.

Se é possível considerar as ideias fundamentais da Escola Nova como paradigma no campo educacional, por mais eclético que tenha sido este movimento, elas serviram como pano de fundo, como contexto no qual emergiram algumas das concepções fundamentais em Dewey, Freire e Freinet. A crítica ao ensino tradicional, a consideração do aluno como sujeito, o trabalho como princípio educativo, a não-separação entre a escola e a vida são noções que, apesar de não terem sido desenvolvidas da mesma maneira pelos três autores, estão de alguma forma presentes como ideias-força em suas obras. É certo que, além da influência escolanovista, cada um deles se inspirou, também, em outras fontes, mas aquela é um traço marcante, um paradigma de mudança de mentalidade no pensamento educacional.

Há vários exemplos de afetação mútua. Sabe-se que Célestin Freinet possuía cultura pedagógica em grande parte autodidata. Ele não só leu, mas conheceu e se correspondeu com muitos autores escolanovistas. Desde os primeiros meses em *Bar Sur Loup*, leu avidamente livros como *A Escola Ativa*, de Ferrière, e deste autor, como de Decroly, Claparède, Montessori, inferiu caminhos para incrementar a prática em sala de aula. Da mesma forma, frequentemente criticou aquilo que lhe parecia equivocado, tanto em termos estritamente pedagógicos - e aqui se pode citar o método montessoriano, com o qual não concordava - quanto em termos mais amplos, como a restrição à obra de Dewey, por entender que este fazia uma crítica limitada à escola, deixando de lado a crítica à sociedade de classes burguesa.

Paulo Freire, cujo período de vida decorreu por completo no século XX, conheceu a obra de Freinet e de Dewey, pelo menos em parte. Deste último, direta e indiretamente, via obra de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho⁸³. Em *Educação e atualidade brasileira*, publicado em 1959, ano do centenário de Dewey, Freire fez referência a Teixeira em diversas passagens, buscando naquele

⁸³ Educadores divulgadores dos princípios da Escola Nova no Brasil. Signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento datado de 1932, no qual sintetizaram suas propostas para a reformulação da educação brasileira.

autor base conceitual para a explicação da realidade educacional brasileira e também cita Dewey. Sobre os ecos do pensamento de Dewey na obra freireana, afirma Beisegel *apud* Muraro:

O acurado estudo desses autores e, direta e indiretamente, neste caso via Anísio Teixeira, também o contato com as ideias de John Dewey, de certo modo vincularam em larga medida esse primeiro livro de Paulo Freire a uma sólida tradição intelectual anglo-saxônica, voltada para a defesa da democracia como forma de vida e para a investigação dos melhores caminhos de sua realização na sociedade moderna (BEISEGEL *apud* MURARO, 2013, p.815).

Entre outras contribuições, o conhecimento da obra de Dewey pode ter reforçado em Freire o sentido político da educação, como confirma o professor Afonso Celso Scocuglia (2001, p. 342 *apud* MURARO, 2013): “(...) o que antes era predominantemente psico-pedagógico passou a ser político-pedagógico”. E completa, ainda se referindo a Freire: “isso sem anular as preocupações psicossociais que embasam suas propostas desde seus primeiros escritos de base escolanovista popular [principalmente relativa às idéias de Dewey/Anísio Teixeira]”.

Em outra referência, desta vez comentando as perseguições de que foi alvo, Paulo Freire, em *Educação como prática da liberdade*, afirmou, em nota de rodapé, que pensava como Dewey, para quem “a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas” (FREIRE, 1976, p.122). Com essa citação, Freire confirmou que não acreditava em “milagres” na educação, suas propostas tinham base no real e seriam perfeitamente aplicáveis caso contassem com vontade política.

Por fim, nota-se também que, quando exilado, Freire teve uma passagem pelos Estados Unidos, na universidade Harvard, e ali teve acesso ao gabinete de Dewey (LORDI, 2008, p. 106). Neste artigo, Lordi afirma que Paulo Freire - não obstante ter percorrido trajetória político-pedagógica diversa - foi um dos grandes divulgadores da obra de Dewey no Brasil, um dos responsáveis pela reentrada das ideias do autor na universidade brasileira, principalmente após a volta do pedagogo brasileiro do exílio, na década de 1980.

O interesse dos três autores pelo campo comunicacional, portanto, encontra raízes profundas na mentalidade educacional fomentada pelo escolanovismo ainda que, principalmente em Paulo Freire, decorra também da influência do humanismo

católico⁸⁴ e do marxismo. As ideias escolanovistas se constituíram em um novo modo de pensar a educação e foram difundidas no mundo ocidental. A importância dada à comunicação vincula-se, certamente, ao contexto escolanovista. Não se quer afirmar, nesta tese, que esta tenha sido a única influência para a recorrência do termo na obra dos autores, mas que se constituiu em uma referência fundamental, em um “divisor de águas”. Dessa influência decorre, por exemplo, a importância da noção de interlocução no processo de aprendizagem. O quão profundo e radical se torna essa consideração, como ela se constrói para uns numa abordagem predominantemente escolar, para outros numa perspectiva política, vai ser o traço distintivo entre os autores, o qual será desenvolvido nas próximas seções.

6.3 Uma abordagem cultural da comunicação

Se há um aspecto em comum que nos chama a atenção para os três autores é a recusa, por princípio, de uma concepção naturalizada da comunicação humana. Nenhum deles pode ser associado ao paradigma informacional⁸⁵, segundo o qual a comunicação é uma atividade de transmissão de conteúdo. O postulado informacional pensa o ato comunicativo de uma maneira linear – como a ideia de ‘extensão’, tão bem posta por Freire e criticada por ele - assemelhando-o a um ir-e- vir de dados, de sinais, cujo horizonte é a eficiência. Descarta-se o contexto no qual a comunicação é realizada, a riqueza do universo semântico e as intrigantes possibilidades de intenção e significado. No paradigma informacional não há lugar para o diálogo. Não é sem propósito que a Teoria Matemática da Comunicação⁸⁶, formulada originalmente sob encomenda de uma empresa prestadora de serviços de telefonia, foi considerada, durante o auge do paradigma informacional, como uma síntese modelar do funcionamento da comunicação humana.

Tanto Dewey, como também Freinet e Freire vão construindo, ao longo de suas obras, uma concepção do campo comunicacional que leva em conta, sobretudo, a perspectiva cultural. Trata-se de uma abordagem humanista e não-

⁸⁴ Paul Legrand, biógrafo, afirma que no final de sua vida Freinet inspirou-se na obra do padre francês Teilhard de Chardin, o qual serviu também de influência para Freire. Freinet também conheceu a pedagogia russa e se considerava um socialista. Cf. referências.

⁸⁵ Cf. Capítulo 2.

⁸⁶ Idem.

positivista do fenômeno, “aproximando-o do conceito antropológico de cultura como sistema simbólico a exemplo dos ‘estudos culturais’ ingleses e da tradição das ‘ciências da cultura’ na Alemanha”, como nos explica Lima (1984, p. 9). O sociólogo britânico Raymond Williams lembra-nos que

por cultura [...] há certa convergência prática entre os sentidos antropológico e sociológico de cultura ‘como modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social (WILLIAMS, 1992, p.13).

Pensar a comunicação em uma perspectiva cultural, portanto, implica em: i) considerar a comunicação como atividade eminentemente humana e, como tal, contextualizada em um tempo e um espaço determinados ii) reconhecer sua dimensão simbólica, sua imersão no mundo da linguagem, no qual os sentidos não são constituídos *a priori*, mas no momento mesmo da relação entre os interlocutores iii) admitir suas correlações com “todas as formas de atividade social”, como afirma Williams. Uma abordagem que privilegia a cultura levará em conta os aspectos históricos, porque considera que nenhum meio, forma, modalidade ou circunstância comunicativa é atemporal.

Também se constitui numa recusa a qualquer redução da comunicação à informação pura, entendida como dado que deve ser trabalhado de forma técnica, com a única finalidade de se conseguir eficiência operacional.

Pode-se afirmar, portanto, que os três autores se aproximam do paradigma relacional. A construção teórico-metodológica desenvolvida vai, então, evidenciado as singularidades de cada autor. Para evidenciar o contraste, são citados os exemplos:

John Dewey, em *Experiência e natureza*, ao refletir sobre a linguagem humana, por exemplo, não aceita aqueles que a explicavam apenas por sua função representativa ou expressiva: “(...) a linguagem, pois, exprime o pensamento tal como um cano conduz água, e tem função ainda menos transformadora que de uma máquina de espremer que “espreme” o suco das uvas” (DEWEY, [1925] 1985, p. 31). Para o autor, a linguagem é antes de tudo comunicação, pois ela proporciona “reflexão, previsão e recordação” (DEWEY, [1925] 1985, p. 31). De acordo com Dewey, é na e pela interação que a linguagem exerce ação sobre o mundo, ela age sobre uma base cultural que lhe empresta sentido e significado.

Freinet não apresenta uma discussão conceitual sobre comunicação em trechos precisos, embora ela possa ser inferida em praticamente toda a sua obra. Quando defende o texto livre, por exemplo, o autor não o faz somente pela transformação qualitativa que possa trazer ao aprendizado da língua materna, da redação e da gramática. Ele o faz a partir de sua inserção na cultura “como instrumento de comunicação social” (FREINET, 1981, p. 55). O texto livre é um meio de troca e de interação entre os alunos, os alunos e o professor e os alunos e os pais. “Por isso, sou exigente quanto a autenticidade. É fundamental para a comunicação”, completou Freinet (1981, p. 55) confirmando, assim, uma concepção humanista.

Paulo Freire, por sua vez, dedicou o livro *Extensão ou comunicação* para fazer uma crítica ao primeiro conceito, contrapondo-o ao segundo. Explicitou a anti-dialogicidade do termo extensão, vista por ele como uma prática que, visando ao aprimoramento das práticas de cultivo⁸⁷, funcionaria, na verdade, como uma invasão cultural, uma vez que o agrônomo-instrutor considerava o agricultor somente como objeto, um destinatário das informações que levava. Para ele “(...) o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano.” (FREIRE, 2010, p. 65).

Ao tomar como ponto de partida a abordagem cultural da comunicação, os autores também discutiram a comunicação como relação social, política e materializada pela linguagem.

6.3.1 Comunicação como relação social e política

A abordagem cultural inscreve a comunicação como uma relação social, relacional. A comunicação não é o *antes* ou o *depois*, mas aquilo que se constrói *durante* a interação.

John Dewey foi um dos primeiros autores a utilizar explicitamente o termo comunicação em sua acepção moderna, tal como foi apontado no capítulo 3. Até 1916, quando publica *Democracia e educação*, obra já da fase madura de sua produção, o autor norte-americano cumpriu um caminho no qual refinou, pouco a pouco, a concepção do comunicativo dentro de uma teoria geral da educação. De

⁸⁷ O livro foi escrito no Chile, como documento para subsidiar os estudos sobre reforma agrária.

uma dimensão de troca interpessoal, sua concepção de comunicação incorpora a dimensão de relação social mediatizada.

A princípio, a comunicação é para o autor um processo de troca que atende a um imperativo biológico. A seguinte citação exemplifica essa maneira de pensar:

A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação – dos mais velhos para os mais novos – dos hábitos de proceder, pensar e sentir. Sem esta comunicação de ideais, esperanças, expectativas, objetivos, opiniões, entre os membros da sociedade que estão a sair da vida do grupo, e os que na mesma estão a entrar, a vida social não persistiria. (DEWEY, 1959b, p. 3).

Mais à frente, no mesmo capítulo do livro, Dewey vai além, afirmando que a transmissão, no mundo humano, é eminentemente coletiva e cria um mundo comum: “há mais do que um nexos verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação”, disse ele. E completa: “os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que tem em comum; e a comunicação é o meio por que chegam a possuir coisas comuns” (1959b, p.4). Portanto, para o autor a comunicação não seria simplesmente uma ferramenta para transmissão, mas também uma faculdade humana de criação de uma “mentalidade similar”. Comunicar não é passar algo para alguém, não é transmitir um conteúdo, mas procurar firmar um terreno em comum. A comunicação tem a capacidade de ampliar a experiência dos interlocutores:

Não só a vida social se identifica com a comunicação de interesses, como também toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa. Receber a comunicação é adquirir experiência mais ampla e mais variada. Participa-se assim do que outrem pensou ou sentiu e, com resultado, se modificará um pouco ou muito a própria atitude (DEWEY, 1959b, p. 6).

Apesar de reconhecer a dimensão coletiva da comunicação, Dewey não relaciona a impossibilidade de criação deste mundo comum, muitas vezes, pelos obstáculos que se colocam para que os interlocutores de fato possam assumir este papel. Se é necessário “formular a experiência”, como ele afirmou, para que “seja comunicada”, é preciso admitir que nem sempre todos estão em condições de escolher os termos pelos quais construirão sua própria experiência, sendo submetidos às circunstâncias. Aonde o pensamento não pode florescer, não há como falar em intersubjetividade.

Uma visão política da comunicação, que demonstra a assimetria estrutural entre os sujeitos, muitas vezes escapa a Dewey, no entanto, é abundantemente desenvolvida tanto por Célestin Freinet quanto por Paulo Freire. Este último autor, para citar um exemplo, afirma que nenhum conteúdo pode ser comunicado, porque não existe sujeito passivo:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. (FREIRE, 2010, p. 66).

Nesse ponto, é importante diferenciar as noções de comunidade e de sociedade. Dewey se ancora, muitas vezes, na noção de comunidade, pensando a sociedade como um grupo que tende (ou deveria tender) à coesão. Os demais autores percebem a fragmentação do meio social, de tal modo que a criação de um mundo simbólico comum não se verifica – já que os interesses são contraditórios - a não ser pelos efeitos coercitivos da ideologia política ou da propaganda comercial, fato denunciado pelos três autores.

6.3.2 Comunicação e linguagem

Um ponto em comum entre os três autores é a discussão sobre linguagem. Todos eles, em várias passagens, realizam longas reflexões sobre a linguagem humana e suas características, bem como discorrem sobre as possíveis relações entre a linguagem e comunicação e o emprego de ambas na educação. Essa preocupação linguística está vinculada à afirmação da dimensão cultural da comunicação.

Em várias passagens de seus livros, John Dewey discorre sobre a linguagem, seu emprego nas situações educativas e no seu potencial para a expansão dos limites da consciência. Em um trecho de *Como Pensamos* ([1910] 1959a, p. 235), por exemplo, afirma que a linguagem relaciona-se duplamente com a educação: tanto é o meio pelo qual professores e alunos interagem como constitui em si mesma objeto de estudo escolar. Ela serve como instrumento, tem um uso, representa, nomeia, define. No entanto, a linguagem não é um sistema de rotulagem. É sobretudo troca, interação, compartilhamento, criação de um espaço comum, como dito no tópico anterior. É nesse ponto que a linguagem se confunde

com a comunicação, deixa de ser um sistema de sinais para ser um sistema simbólico. Ela “incorpora uma regra social”, como afirma o autor. “É um meio de estabelecer cooperação, dominação e ordem”, completa ele (DEWEY, [1925] 1985, p. 50).

É por isso que usamos a linguagem, mas também podemos pensar sobre ela e, fazendo isso, ampliamos a noção daquilo que é comunicável e nos refazemos enquanto sujeitos interlocutores. Para Dewey, a comunicação é tanto consumatória quanto instrumental.

A comunicação é incomparavelmente instrumental e incomparavelmente final. É instrumental ao nos liberar da pressão de outro modo irresistível dos eventos e ao habilitar-nos para o viver num mundo de coisas que tem significado. É final como um compartilhar nos objetos e artes preciosos para uma comunidade, um compartilhar pelo qual os significados são ampliados, aprofundados e consolidados no sentido da participação. Por causa de sua instrumentalidade e finalidade características, a comunicação e seus objetos afins são objetos finalmente dignos de veneração, admiração e legítima apreciação. São valiosos enquanto meios, pois são os únicos meios que tornam a vida rica e variada em significados. São preciosos como fins, pois em tais fins o homem é libertado de seu isolamento imediato e participa numa comunhão de significados (DEWEY, [1925] 1985, p. 51).

Um dos *insights* mais importantes de Dewey quanto à comunicação é quando a percebe como uma forma de arte. “Toda comunicação é semelhante à arte”, afirmou em *Democracia e educação* ([1916] 1959b, p. 6). Isto quer dizer que a comunicação, como a arte, traz em si um quê de indeterminação, é um espaço de criatividade, tem lugar para a inventividade e a imaginação. Existiria uma qualidade estética na comunicação, é uma atividade humana simultaneamente racional e emocional. É o resultado de inúmeras possibilidades que os homens vão ajustando e remodelando conforme a necessidade. O papel da educação, para Dewey, seria o de encontrar um equilíbrio entre as duas dimensões - consumatória e instrumental - da comunicação na vida humana.

Para Dewey, o papel da escola é transformar a linguagem em instrumento intelectual, do modo que o aluno esteja consciente de seus recursos (pois a emprega o tempo todo na vida prática, porém sem pensar sobre ela).

Em Paulo Freire, desenvolver a “prática de pensar sobre a prática” da linguagem também é um tema recorrente em sua produção. Nas *Cartas à Guiné-Bissau*, por exemplo, um livro-relato de sua experiência de alfabetização naquele país africano, o autor relata uma dúvida frequente entre sua equipe e o governo

revolucionário: os alfabetizandos deveriam aprender a ler em Português ou nas línguas maternas? Essa questão, que diz respeito à linguagem, mas principalmente a uma visão política, é objeto de uma longa digressão de Freire. Ele afirma que, se a única função da linguagem fosse representar o mundo, e se alfabetizar fosse ensinar apenas a decifrar as letras, seria mais lógico alfabetizar no idioma oficial, integrando a população ao mundo contemporâneo. No entanto, como a linguagem envolve relações de poder, cimentadas por ideologias, a questão se torna mais delicada do que parece à primeira vista:

Daí, por isso mesmo, que sempre tenha tomado a alfabetização de adultos como ação cultural, o que significa, nesta visão ampla da compreensão, que ela deve ser, sobretudo, um esforço de 'leitura' e de 're-leitura' da realidade, no processo de sua transformação. Na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da 'leitura' do mundo. (FREIRE, 1978, p. 74-75).

Quando se refere à 'leitura do mundo', Freire compreende a linguagem como eminentemente social. Na medida em que os próprios alfabetizandos se enxergassem como sujeitos, conseguiriam ter clareza sobre o papel político da linguagem, da 'impossibilidade de uma codificação neutra', como disse o autor. A alfabetização decorre de uma situação dialogal, de interpelação à realidade dos alunos. Ele insistiu muito nos programas de pós-alfabetização, uma etapa em que a leitura dos textos e a leitura da realidade, enfim, seriam indissociáveis. Para Freire, portanto, linguagem, comunicação e cultura são dimensões inseparáveis.

Na obra de Freinet, a discussão sobre comunicação e linguagem também é um tema basilar. Em seu livro *O método natural I: a aprendizagem da língua*, o autor afirma que a escola tradicional, por sua verborragia, não conseguia lidar com a linguagem como uma estrutura viva. O ensino da linguagem negaria o uso corrente dela. Para exemplificar, Freinet relata uma situação comum na vida das crianças, que é o aprender a andar de bicicleta. Na vida 'real', a criança se assenta na bicicleta e tenta colocá-la em movimento, caindo e recomeçando até conseguir. Somente então pensa no processo e entende que é preciso equilibrar a postura. Para o autor, assim diria um professor tradicionalista: "Quando conhecerdes bem a bicicleta, quer dizer, se tiverdes escutado as minhas explicações e estudado as vossas lições, sabereis então andar de bicicleta..." (Freinet, 1975, p. 35).

Ou seja, Freinet afirma que a escola tradicional inverte o aprendizado da linguagem. Ela é entendida como norma, antes de ser explorada como uso. A linguagem é isolada do sistema de comunicação e, por conseguinte, da realidade cultural. Por isso, para o autor, a dificuldade que grande parte dos alunos tem em ler corretamente, pois a leitura é apresentada como uma experiência artificial. O aluno não identifica na leitura os aspectos concretos de sua vida diária. O pedagogo francês preconizava que a leitura é uma experiência social, de compartilhamento de significados.

Os três autores, quando desenvolvem o tema da linguagem, o fazem numa perspectiva ampliada do termo comunicação, como troca social e compartilhamento.

O quadro abaixo busca sintetizar algumas características de cada autor:

	Dewey	Freinet	Freire
Palavra-chave	Experiência	Trabalho	Praxis
Comunicação	Troca, construção de um “espaço simbólico comum”	Construção da cidadania infantil	Diálogo, conscientização
Meios de comunicação	Influenciam os processos de formação de opinião (possível distorção da democracia)	Induzem à distração Podem desservir à democracia	Podem se constituir em obstáculos à conscientização

6.4. Em direção a uma pedagogia da comunicação: a radicalidade do conceito

Foi argumentado que os autores estudados identificam-se com uma abordagem cultural da comunicação. Examina-se agora o quão este conceito é tomado em sua radicalidade, de modo que seja possível afirmar (ou não) que estamos diante de pedagogias centradas na comunicação. Paulo Freire chamou a atenção dos educadores para o fato de que a comunicação precisa ser ensinada “precisávamos de uma Pedagogia da Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo” (FREIRE, 1976, p.108).

Ao mencionar a expressão Pedagogia da Comunicação, Freire quis dizer que o ato educativo somente pode ser considerado como tal se há diálogo, se há interpelação ao outro. Com efeito, podemos considerar que uma pedagogia *da*

comunicação é diversa de uma pedagogia *pela* comunicação. Na primeira, a comunicação se constitui em um fundamento, cuja base - dialógica - vai se desdobrar em uma prática engajada. No segundo caso, a comunicação está presente, mas como recurso; e não como a essência mesma da proposta.

Para Freire, que se baseou no filósofo alemão Karl Jaspers, somente o diálogo comunica, porque é uma relação horizontal entre interlocutores: “Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, de esperança, da fé, da confiança” (FREIRE, 1976, p. 107). O diálogo é a antítese da doação, da imposição, do fazer “comunicados” (para usar uma expressão freireana). O diálogo gera comunicação, o anti-diálogo fomenta a incomunicação.

6.4.1 Meios de comunicação e incomunicação

Nesse sentido, os três autores reconhecem que os meios de comunicação coletiva raramente promovem a comunicação. A discussão sobre a comunicação mediada aparece, em alguns momentos, em suas obras, até porque, dada a abordagem cultural que os informa, não seria possível ignorar seus aspectos principais e seus efeitos sociais.

Os autores refletem sobre a contradição existente em nossa sociedade, que construiu todo um aparato dito comunicativo, mas sua lógica de funcionamento traz como consequência prática um enfraquecimento do espírito crítico. Os meios de comunicação constituem-se em um aparato comercial, que podem se tornar obstáculo à formação da opinião pública democrática (crítica de Dewey), mistificam as relações sociais (crítica de Freinet) e operam verticalmente, na perspectiva da transmissão (crítica de Freire).

Dewey, ao dissertar sobre o conceito de liberdade, o qual entende como “mais uma atitude mental do que a ausência de restrição exterior de movimentos” (DEWEY, 1959b, p. 337) formulou em diversas passagens, um alerta sobre os perigos das tecnologias na alteração das condições culturais. Segundo ele, não somente o excesso, mas também a desconexão das informações desorientam o indivíduo e o desabilitam a formar opinião:

(...) outros poderosos fatores atuantes são aquelas tecnologias produzidas pela ciência moderna, que multiplicaram os meios de modificar as disposições da massa da população, e que, conjugadas com a centralização econômica, habilitaram a produção em massa, como a de quaisquer outros bens físicos, da opinião pública. Aí também temos, ao mesmo tempo, uma advertência e uma sugestão aos que estão preocupados com as condições culturais capazes de manter a liberdade democrática. A advertência é óbvia quanto ao papel da propaganda, que opera agora conosco em canais menos diretos e oficiais. A sugestão é a de que a imprensa e o rádio tornaram o problema do uso inteligente e honesto dos meios de comunicação, para fins abertamente públicos, matéria de profunda preocupação (DEWEY, 1970, p. 130).

O autor afirma que os meios de comunicação coletiva, justamente por colocar à disposição dos indivíduos uma quantidade enorme de informação, acabam por usar estratégias de excitação emocional para conseguir atenção. O público fica desorientado frente ao volume de informação e reage agindo emocionalmente. Em um dos seus livros da fase madura, intitulado *The public and its problems*⁸⁸, escrito em 1927, o qual é uma coletânea de artigos, Dewey afirma que os meios de comunicação contribuíram para a dissolução de um espírito comunitário e participativo, base da democracia. Para ele, o espírito egoísta predominante na sociedade inviabiliza a construção de um projeto comum e, nesta obra, demonstra esperança de que a situação ainda seja revertida e os meios de comunicação funcionem em prol dos valores democráticos: “mientras la Gran Sociedad no se convierta en una GranComunidad, el público seguirá eclipsado. Sólo la comunicación puede crear una grancomunidad” (Dewey, 1927, 142 *apud* HERNANDEZ, 2011, s/p).⁸⁹

Para Freinet, era dever da escola desmistificar o meios de comunicação que, na sua visão, visariam à reprodução do *status quo*. O autor encorajava uma crítica positiva, de compreensão da lógica do impresso para gerar espírito crítico. Por isso a prática do jornal escolar: o aluno tinha a oportunidade de fazer um jornal para entender o processo de produção e, assim, ter condições concretas de refletir sobre ele. A desmistificação do jornal ocorria concomitantemente à afirmação do “poder de comunicação” do aluno (OLIVEIRA, 1995, p. 155).

⁸⁸ Não traduzido para o português.

⁸⁹ “Enquanto a Grande Sociedade não se converta em Grande Comunidade, o público continuará eclipsado. Somente a comunicação pode criar uma Grande Comunidade” (tradução nossa).

No dia em que os cidadãos saibam que o seu jornal pode mentir, ou pelo menos, apresentar como definitivas soluções que são apenas um aspecto parcial dos problemas impostos pela vida, quando estiverem aptos a discutir com prudência, mas também com ousadia, quando tiverem essa formação de experimentadores e criadores que nos esforçamos por lhes dar, haverá então qualquer coisa de diferente nas nossas democracias (FREINET, [1927] 1976c, p. 112).

Paulo Freire também não se cansou de denunciar os processos de massificação em curso na sociedade. O desenraizamento produzido pelas condições da vida moderna, a exploração do trabalho, causam desnorteamento e falta de permeabilidade às inovações, impedindo a conscientização. Os meios de comunicação favorecem a massificação e contribuem para a sua ocorrência.

A falta desta permeabilidade parece vir sendo dos mais sérios descompassos dos regimes democráticos atuais, pela ausência, dela decorrente, de correspondência entre o sentido da mudança, característico não só da democracia, mas da civilização tecnológica e uma certa rigidez mental do homem que, massificando-se, deixa de assumir postura conscientemente crítica da vida. Excluído da órbita de decisões, cada vez mais adstritas a pequenas minorias, é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que, em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais” (FREIRE, 1976, p. 90-91).

É característica do processo de massificação a disseminação de “slogans”. O autor chama de “slogan” um comunicado conciso, pré-fabricado, com palavras-chave escolhidas para causar efeito e apelar às sensações. O slogan vulgariza o conteúdo, domestica-o, impede o exame das causas e das consequências. E, no limite, induz ao fanatismo.

6.4.2 Comunicação e diálogo

Uma pedagogia da comunicação sintetiza uma forma de educar baseada no diálogo. Quais seriam suas condições de realização? Pressupõe: i) a ênfase no aspecto político da educação, ii) a horizontalidade entre os interlocutores, suscitando a intersubjetividade, iii) a perspectiva de mudança, de intervenção social animada pela dialogicidade.

Os autores estudados respondem à primeira condição. O título do livro mais importante de Dewey, *Democracia e educação*, demonstra por si mesmo o nexo evidente enfatizado pelo autor. Sabe-se que Dewey, no entanto, foi um autor identificado com o liberalismo democrático e, por isso, não tratou das contradições

presentes no meio social e, quando o fez, foi em termos de desajustes ou imperfeições do sistema e não em termos da existência de classes sociais ou da oposição estrutural entre elas. A filosofia educacional de Dewey encarna a perspectiva política no sentido do aperfeiçoamento de um sistema de governo – a democracia – e de um modo de produção econômico, mas não de sua transformação radical.

Quando se refere à responsabilidade que a escola tem de prover os recursos para que as crianças, ao pensar reflexivamente, incrementem a qualidade da experiência, o autor pensa em uma transformação que tenha origem na escola, de modo a leva-la a atender às necessidades do mundo contemporâneo. Ele percebeu que a instituição escolar e os métodos tradicionais de ensino não correspondiam às exigências de um mundo tecnológico, urbano, em movimento.

A pedagogia de Dewey, portanto, pode ser considerada uma pedagogia que se faz *pela* comunicação. O conceito de experiência, por exemplo, é um fundamento de sua obra, mas o conceito de comunicação decorre da experiência. A comunicação é essencial por aquilo que representa e pelo alargamento das condições daquilo que é experienciável. “A comunicação é uma condição da consciência”, afirmou (DEWEY, 1985, p. 41). No entanto, entre a consciência e a ação para mudança outras etapas são necessárias. É o que buscaram fazer Freinet e, principalmente, Paulo Freire.

Freinet se mostrava cético em relação às possibilidades de transformação social somente no âmbito escolar. Para ele, era necessário que as estruturas sociais também mudassem, entretanto, a escola não poderia ficar imobilizada até (ou se) tal ocorresse. É interessante observar que pelos títulos dos livros pode-se inferir a perspectiva dos autores. Quando escreve *Para um escola do povo*, o autor encarna sua proposta numa perspectiva política: será uma escola *do* povo e não uma escola *para* o povo. Freinet foi militante do Partido Comunista Francês, com o qual travou dura polêmica após a Segunda Guerra Mundial, o que o levou a desfiliar-se. Seus correligionários o acusaram de desprezar o marxismo em favor de um pedagogismo neutro, segundo eles assemelhado a John Dewey e ao escolanovismo norte-americano.

O pedagogo francês, obviamente sem utilizar o termo, buscou construir uma pedagogia da comunicação para lidar com as contradições de trabalhar na escola de seu tempo, reprodutora das desigualdades sociais, sem perder de vista o projeto de

uma sociedade emancipada. A mudança dos métodos preconizada por ele era inseparável dos objetivos políticos. Sobre isso, comenta Oliveira: “(...) é uma abstração porque não existe, não pode existir na prática concreta, uma separação entre ambos. A existência de técnicas desvinculadas de conteúdos, de objetivos concretamente definidos não passa de uma ilusão intelectualista” (1995, p. 103).

Talvez pelo contexto sócio-político em que viveu, marcado por duas guerras mundiais e por ser antes de tudo um professor de ensino elementar sem formação universitária, Freinet não formulou uma pedagogia da comunicação academicamente orientada. Apesar disso, buscou implementá-la em sala de aula.

Os nossos resultados provam os nossos métodos (a eficácia, no caso, não se refere apenas aos resultados escolares, os quais são globalmente melhores nas classes 'Freinet', mas também aos objetivos de uma educação comprometida com os interesses das camadas populares). A Escola Moderna faz nascer no meio popular personalidades autênticas e é neste sentido que ela serve eficazmente a promoção operária (FREINET, 1952, p. 526 *apud* OLIVEIRA, 1995, p. 192)⁹⁰

Na citação acima, Freinet reitera o compromisso com as classes populares de sua proposta pedagógica, demonstra lucidez ao afirmar que a escola sozinha não é responsável única pela revolução, mas não pode se omitir frente a ela. A escola do povo é política e orientada pelo diálogo.

Paulo Freire é o autor que apresenta a concepção mais radical de uma pedagogia da comunicação. Ele convoca a educação a desmistificar as condições de opressão social, fazendo uma crítica a todas as situações de incomunicação, principalmente aquelas promovidas pelos aparatos institucionais de comunicação. A comunicação autêntica é algo que se ensina, mas não no sentido professoral: é uma pedagogia da prática, vivida em conjunto na situação de aprendizagem, aprendemos a nos comunicar dialogando. Há uma passagem da obra *Pedagogia do oprimido* que bem sintetiza a visão freireana:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da subjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (FREIRE, 1975, p. 43).

⁹⁰ Emprega-se aqui citação da citação porque o material original é artigo de revista publicado pela Cooperativa do Ensino Laico do movimento freinetiano. Trata-se de material difícil de obter no original.

Como Lima (1984, p. 79) descreve, Freire “não foi o primeiro nem é o único a acrescentar uma dimensão política à comunicação (...) mas é o único membro categoricamente social e político da tradição de estudo da comunicação como diálogo”. O autor, inclusive, não confere estatuto de conhecimento a qualquer saber não dialógico:

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 1975, p. 98).

Freire preconiza que as condições de comunicabilidade devem ser encontradas no fazer coletivo a partir de uma reflexão sobre o mundo. Desse modo, uma pedagogia da comunicação recusa a linearidade do processo comunicativo, religando emissores e receptores, transformando-os em interlocutores. Uma interlocução mediada pelo real e compromissada com a transformação.

6.5 Apontamentos finais

Na sociedade contemporânea, que se debate, por um lado, entre a mundialização cultural e globalização econômica e, por outro, pelo renascimento de nacionalismos e regionalismos de toda ordem, é premente raciocinar em termos comparativos. A comparação, como instrumento analítico, permite aos pesquisadores alcançar uma riqueza interpretativa, uma vez que a constante interpelação à alteridade - à visão de mundo do outro - os leva a descer a minúcias que seriam desprezadas por uma visão unilateral. O olhar comparativo, treinado pelo rigor que a investigação acadêmica espera do estudioso e exige dele, aliado à curiosidade e à sensibilidade que deveriam ser próprias do pesquisador, torna-se assim um recurso valioso.

A pesquisa em educação e a pesquisa em comunicação em muito poderiam avançar caso a perspectiva comparada fosse exercitada com mais frequência. Para estas áreas conflui o apelo internacional oriundo de uma sociedade conturbada, em conflito, operada e agenciada pelos meios de comunicação, atualmente em versão

digital. Os meios de comunicação parecem ser onipresentes mas, paradoxalmente, a comunicação não.

Mesmo nos currículos dos cursos de Comunicação, é usual que a dimensão formativa esteja ausente. A pujança das tecnologias e das técnicas mercadológicas de administração da vida social seduz alunos e docentes e ocupa o tempo deles. A preocupação – legítima, sem dúvida – com a preparação para o mercado de trabalho adiam a necessária discussão e o debate crítico a respeito da epistemologia da comunicação. Não poucas vezes o conteúdo ministrado na disciplina Teoria da Comunicação se resume a algumas teorias da mídia.

As novas diretrizes curriculares do Ministério da Educação preconizam a Comunicação como uma área de estudos. As antigas habilitações atualmente denominam os cursos: Jornalismo, Publicidade, Relações Públicas e assim por diante: sintoma de uma época em que o tecnicismo fala mais alto e que o processo de comunicação é concebido como algo que não vale a pena ser questionado.

Nos currículos dos cursos de Pedagogia, não é diversa a realidade. A comunicação ou não é elencada como objeto de estudos ou se faz confusão conceitual entre os processos comunicativos e os meios de comunicação, reduzindo os primeiros a estes últimos.

Quando aluna dos cursos de graduação em Jornalismo e mestrado em Comunicação não me foi solicitada, em nenhum momento, a leitura de Paulo Freire. É um autor desconhecido para a maioria dos estudantes de Comunicação, que perdem a oportunidade de entrar em contato com o pensamento de autor brasileiro que fundamentou sua obra justamente nesse conceito. Quanta contribuição relevante desperdiçada!

Revisitar os escritos de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire, por conseguinte, foi uma opção teórica e metodológica que se revelou acertada no curso de doutorado. São autores de extrema atualidade, cujas obras antecipam – em muito – a realidade comunicacional que ora vivemos. Nenhum deles foi, ou pretendeu ser, comunicador, no entanto, problematizaram a comunicação como uma dimensão fundamental da escola e da vida.

Pensar a educação *com* a comunicação, e vice-versa, foi um exercício metodológico que esta tese buscou realizar. A redescoberta e a revalorização das características formadoras dos processos comunicativos é tarefa urgente. Espera-se que seja uma pequena contribuição ao diálogo – no sentido freireano – entre as

áreas, de modo que se possa caminhar em direção a uma pedagogia da comunicação. Novas pesquisas podem ser realizadas inspiradas nesta temática como, por exemplo, a respeito das interdisciplinaridade na formação dos campos educacional e comunicacional, fazendo as áreas convergirem e 'conversarem' entre si.

REFERÊNCIAS

- AUDET, Marc. A Pedagogia Freinet. IN: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.) **A Pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. 11^a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BASTOS, Fábio da Purificação. Comunicação (verbete) IN: STRECK, Danilo, REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BHATTACHARYA, Asoke. **Paulo Freire**: Rousseau of the Twentieth Century. Rotterdam, Holanda: Sense Publishers, 2011. (Col. International Issues in Adult Education).
- BOAS, Franz. As limitações do método comparativo da Antropologia. IN: _____ . **Antropologia cultural**. 3^a. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Col. Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.
- BRAGA, José Luiz. Circuitos *versus* campos sociais. IN: MATTOS, Maria Ângela; JANOTTI, Jeder; JACKS, Nilda (org.). **Mediação & Mdiatização**. Livro da Compós 2012. Salvador/Brasília: EDUFBA – Compós, 2012.
- BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues. A Educação Progressiva na Atualidade: o legado de John Dewey. **Educação & Pesquisa**. Mar.2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura, Cultura Popular**. (Documento elaborado para ser apresentado no Fórum Internacional Paulo Freire). Turim, Itália: 2014. No prelo.
- BRUNO, Fernanda. Tecnologias cognitivas e espaços de pensamento. IN: FRANÇA, Vera; WEBER, Maria Helena; SOVIK, Liv (org.) **Livro da XI Compos 2002**: estudos de comunicação. V. 1. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- CABRAL, Maria Inez Cavalieri. **De Rousseau a Freinet ou da teoria à prática: uma nova pedagogia**. São Paulo: Hemus, 1978.
- CARVALHO, Elma. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **HISTEDBR-online**. Campinas: n.52, p.416-435, set.2013.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. V.11. n.31 jan/abr. 2006.

COUSINET, Roger. **A Educação nova**. 3ª. Ed. Lisboa, Portugal: Moraes, 1976.

CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey – a utopia democrática**. (Col. O que você precisa saber sobre...) Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, Marcus Vinícius. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**. N.17. p. 86-89. Maio/jun/jul/ago 2001. P.86-99.

CUNHA, Marcus Vinícius. John Dewey: Filosofia, Política e Educação. **Perspectiva**. Florianópolis: v.19.n.2, p.371-388, jul/dez.2001.

CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Educação e Conhecimento)

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. IN: MELO, José Marques; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Col. Temas & Educação)

DEWEY, John. **A natureza humana e a conduta**: introdução à Psicologia Social. São Paulo: s.n, 1956.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3ª. Ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959a

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3ª. Ed. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1959b

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. 2ª. Ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959c

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Ed. Nacional/USP, 1970.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 9ª. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DEWEY. Col. **A Arte como Experiência**. Col. Os Pensadores. 2ª. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. (Org. Marcus Vinícius Cunha) São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2ª. Ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

DO Ó, Jorge; CARVALHO, Luis Miguel. **Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil**. Lisboa: Educa, 2009.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ELIAS, Marisa Del Cioppo (org). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas/SP: Papirus, 1996.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. 6ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FAUSTO NETO, Antonio; PRADO, José Luiz Aidar; PORTO, Sérgio Dayrell (org.) **Campo da comunicação: caracterização, problematizações e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

FAVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. As fichas de cultura do sistema de alfabetização Paulo Freire: um “ovo de Colombo”. **Linhas Críticas**. V.18, n.37. s/l, set/dez. 2012.

FERIN, Isabel. **Comunicação e culturas do cotidiano**. Lisboa, Portugal: Quimera, 2002.

FERREIRA, Antonio. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**. Porto Alegre: v.31, n.2, p.124-138, mai/ago 2008.

FIORIN, José Luiz. **Prefácio**. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 3ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1967.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. Lisboa, Portugal: Presença, 1973.

FREINET, Célestin. **A educação pelo trabalho**. Vol. II. Lisboa, Portugal: Presença, 1974.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 4ª. ed. Lisboa, Portugal: Estampa, 1976a.

FREINET, Célestin. **Ensaio de psicologia sensível I: aquisição de técnicas construtivas de vida**. Lisboa, Portugal: Presença, 1976b.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa, Portugal: Estampa, 1976c.

FREINET, Célestin; BALESSÉ, Luciene. **A leitura pela imprensa na escola**. Porto, Portugal: Dinalivros, 1977.

FREINET, Célestin; SALENGROS, R. **Modernizar a escola**. Lisboa, Portugal: Dinalivros, 1977.

FREINET, Célestin. **O método natural de Gramática**. Porto: Dinalivro, 1978.

FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular: os métodos Freinet**. Lisboa, Portugal: Estampa, 1978.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Col. O mundo, hoje).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros Escritos**. 12ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Col. O mundo, hoje).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2010 (Col. O mundo, hoje).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARAES, Sérgio. **Sobre Educação** (diálogos). Vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

GATTI, Bernadete. A Construção Metodológica da Pesquisa em Educação: desafios. **RBPAE**. V.28. n.1, p.13-34, jan/abr.2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez/Ed. Associados, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2ª. ed. São Paulo: Scipione, 1991. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8ª. ed. São Paulo: Atica, 1999.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.) **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.). **O que é Filosofia da educação?** 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNANDEZ, David. El Público y sus problemas. John Dewey en los estudios de comunicación. **Razón y Palabra**. Ciudad del Mexico: n. 75, fev/abr. 2011.

HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz; FRANÇA, Vera Veiga (org.) **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A Indústria Cultural: o iluminismo como mistificação de massa. IN: LIMA, Luiz Costa (org). **Teoria da cultura de massa**. 5ª. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JAMES, William. **Pragmatismo e outros textos**. 2ª. Ed (Col. Os Pensadores) São Paulo: Abril Cultural, 1985.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JORGE, J. SIMÕES. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 3ª. Ed. Piracicaba/SP: Unimep, 2002.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massagana, 2010. (Col. Educadores).

LEMOS, André. Cibercultura e Identidade Cultural. Em direção a uma cultura copyleft? IN: **Contemporanea**. Revista de Comunicação e Cultura, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea., Facom/UFBA., Salvador: vol. 2, n. 2, dezembro de 2004., pp. 09 - 22

LIMA, Luiz Costa (org). **Teoria da cultura de massa**. 5ª. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

LORDI, Lúcio. Revisitando Dewey: a educação e as análises sobre política e gestão. **Educere et Educare**. Vol. 3.n.5. p.103-116, jan/jul.2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARICONDA, Rubens Pablo. **Prefácio**. IN: John Dewey. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARTIN-BARBERO, Jésus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Ed,. UFRJ, 2003.

MARTINO, Luiz. De qual comunicação estamos falando? IN: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz; FRANÇA, Vera Veiga (org.) **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MATTELART, Armand. **História das teorias da comunicação**. 5ª.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MAURY, Liliane. **Freinet e a Pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

MELO, José Marques; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Col. Temas & Educação).

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. A liberdade de expressão em uma chave não dualista: as contribuições de John Dewey. IN: GUIMARÃES, Juarez; AMORIM, Ana Paola (org.) **A corrupção da opinião pública**: uma defesa republicana da liberdade de expressão. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDOZA, Alzira. **Associação Educativa Pés no Chão**: trajetória inicial de uma proposta pedagógica de trabalho cooperativo. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, jun. 2001.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no Século XX**. Vol. 1: Neurose. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MURARO, Darcísio Natal. **Democracia como forma de Vida: relações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire**. Trabalho apresentado à IX Anped Sul, 2012.

MURARO, Darcísio Natal. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v.38, n.3, p.813-829, jul/set, 2013.

NASCIMENTO, Maria Evelyn. **A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1995.

NICOLESCU, Basarab. A Evolução Transdisciplinar da Universidade: condição para o desenvolvimento sustentável. Disponível em <http://perso.clubinternet.fr/nicol/ciret/>.

NOVAES, Adauto. **A Crise da razão**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

NOVOA, Antonio; CATANI, Denise. **Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX)**. Trabalho apresentado no I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: nov. 2000.

NOVOA, Carlos Alberto Torres. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. **Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Ed. UFC, 1980. (Col. Educação e Transformação).

PEIRANO, Mariza. Desterrados e Exilados: Antropologia no Brasil e na Índia. IN: OLIVEIRA, Roberto Cardoso; RUBEN, Guilherme Raul (org.) **Estilos de Antropologia**. Campinas/SP: Ed. Unicamp, 1995.

PEIRCE, Charles Sanders. **Como tornar nossas ideias claras**. (Tradução de Antonio Fidalgo). Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt>. Acessado em 20/05/2015.

PEIRCE, Charles Sanders. **Escritos coligidos**. IN: Peirce/Frege. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido (coord.) **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PITOMBO, Maria Isabel Moraes. **Conhecimento, valor e educação em John Dewey**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PUTNAM, Ruth Anna (org.). **William James**. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2010.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Estratégias da comunicação: questão comunicacional e formas de sociabilidade**. Lisboa, Portugal: Presença, 1990.

ROIZ, Diogo da Silva; FONSECA, André Dioneu. As propostas de Herbart, Dewey e Freire para a educação. **EDUCERE – Revista da Educação**, Umuarama/PR: v.8, n.1, p.67-68, jan/jul.2008.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. 2ª. Ed. São Paulo: Scipione, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Col. Memória da Educação).

SCHRAMM, Wilbur. **Panorama da comunicação coletiva**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

STRECK, Danilo, REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. IN: DEWEY, John. **Vida e educação**. 9ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TOSTA, Sandra Pereira. A educação como cultura: revisitando algumas ideias em Paulo Freire. IN: CAVIEDES, Maurício; DÍAZ, Maritza. **Estudios antropológicos sobre la diversidad de la infancia y la educacion**. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogota, Colômbia: 2015.

VARÃO, Rafiza. Sobre clássicos, tradição e o campo comunicacional. **Estudos em Comunicação**. Brasília: n.5, p. 227-239, mai. 2009.

VARÃO, Rafiza; CUNHA, Raquel. O Conceito de comunicação em John Dewey: de 1884 a 1927. **Comunicologia**. s/n. Brasília: PUC-DF, out.2014.

VASCONCELOS, Ângela Petrucci. Confluências e Diferenças nos Pensamentos Pedagógicos de Rousseau e Dewey e alguns desafios para a educação atual. **Cad. Educ. FaE/UFPEl**, Pelotas/RS :(5):59-67, ago/dez.1995.

WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. (Col. Educadores MEC). Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco/ Ed. Massagana, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Culturas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. 3ª. Ed. Lisboa, Portugal: Presença, 1994.

www.cpdoc.fgv.br. Acesso em 03/01/2017.