

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PATRICIA HELENA DE RIBEIRO MUNHOZ COSTA**

**JORNALISMO E COMUNICAÇÃO EDUCATIVA: FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA  
POLÍTICA À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE, ANTONIO GRAMSCI E  
CÉLESTIN FREINET**

**CURITIBA**

**2021**

**PATRICIA HELENA DE RIBEIRO MUNHOZ COSTA**

**JORNALISMO E COMUNICAÇÃO EDUCATIVA: FORMAÇÃO DA  
CONSCIÊNCIA POLÍTICA À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE,  
ANTONIO GRAMSCI E CÉLESTIN FREINET**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida

**CURITIBA**

**2021**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 /1636

C837J  
2021  
Costa, Patricia Helena de Ribeiro Munhoz  
Jornalismo e comunicação educativa : formação da consciência política à luz do pensamento de Paulo Freire, Antonio Gramsci e Célestin Freinet / Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa ; orientador: Peri Mesquida. -- 2021  
126 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.  
Bibliografia: f. 120-126

1. Educação – História. 2. Jornalismo e educação. 3. Pedagogia da autonomia. 4. Comunicação e educação. 5. Educação humanística. I. Mesquida, Peri, 1941-. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.9



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 914  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa**

Aos cinco dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e um, reuniu-se às 17h, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rafaela Bortolin Pinheiro e Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti para examinar a Dissertação da mestranda **Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa**, ano de ingresso 2020, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A mestranda apresentou a dissertação intitulada **“JORNALISMO E COMUNICAÇÃO EDUCATIVA: FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA POLÍTICA À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE, ANTONIO GRAMSCI E CÉLESTIN FREINET”** que, após a defesa foi **APROVADA** pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18h50min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Observações: \_\_\_\_\_

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Convidado Externo:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rafaela Bortolin Pinheiro

Participação por videoconferência

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Stricto Sensu*

Aos meus afilhados: Arthur,  
Leonardo e Vinicius. A cada nova  
descoberta que vocês fazem no  
mundo e com o mundo, um  
esperançar reacende dentro de mim.

## **AGRADECIMENTOS**

No momento de fazer os agradecimentos, um filme se passa em minha cabeça lembrando esses últimos dois anos – 2020 e 2021. Anos com certeza impactantes na vida de todos nós, pois vivemos o horror de uma pandemia causada pela Covid-19 e a vida em pandemia significa viver com uma constante sensação de insegurança, medo e tristeza social e, mesmo assim, continuar vivendo sem a certeza de quanto tempo mais teremos que aguentar.

Em crises como essa que, então, percebemos a importância dos nossos relacionamentos humanos, porque somos essencialmente seres sociais e históricos. Ou seja, damos sentido ao nosso existir na conexão humana que fazemos ao longo da vida, o tempo inteiro. O que justifica a fundamental relevância do ato de agradecer. Além de que nada fazemos sozinhos neste mundo, muito menos pesquisa.

As primeiras duas pessoas que agradeço profundamente são meus pais que sempre me apoiaram em todas as minhas escolhas e nunca deixaram de acreditar na minha capacidade de fazer as coisas acontecerem.

Meus pais amam, apoiam e protegem seus filhos e fazem isso ensinando cada dia algo novo. Me ensinaram que existe uma realidade de vida muito diferente da nossa e toda vida importa. Me ensinaram que com esforço e fé é possível conquistar tudo. Me ensinaram a felicidade, a superação, o respeito. Meus pais foram meus primeiros professores – educadores da vida. E sigo aprendendo com eles.

Ao meu irmão mais novo, João Antonio (Jo), e minha cunhada e amiga, Lethicia (Leh), que sempre me escutam com paciência e amor. Meu irmão que me protege tanto que até esqueço que a mais velha dessa relação sou eu, é também meu porto seguro, e ainda que nossos caminhos sejam completamente diferentes, nossa amizade, parceria e amor continuarão eternamente.

Também agradeço aos professores e professoras que me ajudaram a construir o meu caminho. Em especial a professora que me colocou no caminho da pesquisa, Nilma Almeida. No terceiro ano de faculdade, ela aceitou me orientar no PIBIC mesmo lutando contra o câncer há anos. Nilma não pode estar

ao meu lado na apresentação da pesquisa científica, mas sua presença com certeza se fez sentir. Foi especial, obrigada professora!

No último ano de faculdade fiz, inesperadamente, duas amigas educadoras que admiro profundamente: Suyanne Tolentino de Souza (Suy) e Rafaela Bortolin Pinheiro (Rafa). Elas me fizeram voltar para o caminho da pesquisa ao participar do grupo de pesquisa que elas organizaram, e me encantaram com a possibilidade de seguir esse caminho no campo da Educação. Agradeço todos os dias a Rafa que me mandou o link para inscrição nas disciplinas isoladas do mestrado, me encorajando. Obrigada Suy e Rafa por continuarem me ajudando nesta caminhada.

Essencialmente agradeço meu orientador, Peri Mesquida, que aceitou me orientar e me acompanhou nos últimos dois anos trazendo leveza com seu jeitinho brincalhão e muitos ensinamentos como um verdadeiro freireano, com muita amorosidade, humildade e diálogo.

Nestes dois anos também tive a oportunidade de conhecer e aprender com excelentes professores, além do meu orientador. Cito alguns em especial, como a professora Evelyn de Almeida Orlando que me cativou com sua paixão ao falar da pesquisa e me incentivou a buscar em minha própria caminhada a emoção e o rigor necessários a todo pesquisador e pesquisadora.

Ao professor Lindomar Wessler Boneti e a professora Maria Elisabeth Miguel que contribuíram para minha pesquisa desde o projeto, com uma leitura carinhosa e crítica do trabalho.

Ao grupo de pesquisa que com muito diálogo e compartilhamento de experiências fez parte da minha trajetória. Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação da PUCPR, em especial meu amigo, Rafael Furtado da Silva, e minha amiga, Keoma Yoshio de Paula Bordinhão, que me emprestaram livros importantíssimos para a pesquisa e pelos momentos de conversas por WhatsApp para simplesmente compartilharmos nossas dúvidas e angústias. Obrigada!

Também agradeço a Solange Pacheco, melhor amiga de minha mãe e pessoa que admiro por sua caminhada no campo da educação e como pesquisadora concluindo o Doutorado em 2021, mesmo na correria leu meu primeiro artigo publicado e fez suas considerações carinhosamente.

E um caloroso agradecimento a Solange Helena Corrêa (Sol), Secretária do PPGE, que sempre responde meus e-mails com milhões de perguntas, ajudando com muita eficiência e rapidez. Sol que iluminou meu caminho com sua dedicação ao trabalho, obrigada!

Eu termino este texto muito especial para mim com a certeza de que a vida sem o Outro realmente não tem sentido.

É na troca, na comunicação, na afetividade e na conexão que nos fazemos existir, assim damos sentido à vida.

Realmente acredito que só é possível compreender a nossa existência pela fé, independentemente de qual seja a religião.

Há questões essenciais para a nossa existência que somente uma força maior é possível responder mesmo quando nada responde, pois, agora, tudo faz sentido.



A pergunta tem um ar abstruso, mas muita coisa depende dela. Pense-se na frequência com que a leitura alterou o curso da história – a leitura de Paulo por Lutero, a leitura de Hegel por Marx, a leitura de Marx por Mao. Esses pontos sobressaem num processo mais amplo e mais vasto: o esforço infindável do homem em encontrar sentido no mundo em torno e dentro dele mesmo. Se conseguíssemos compreender como ele lia, poderíamos vir a compreender melhor como ele entendia a vida, e, por essa via – a via histórica -, quem sabe chegaríamos a satisfazer uma parte de nosso próprio anseio por um sentido. (DARNTON, 1995, p. 172)

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o jornalismo como recurso sócio-pedagógico com o objetivo geral de compreendê-lo por meio de um diálogo entre Paulo Freire, Antonio Gramsci e Célestin Freinet. Tema que surge de uma pergunta central: o jornalismo como recurso sócio-pedagógico pode exercer um papel educacional na perspectiva de uma educação libertadora para a consciência política? O objetivo geral foi dividido em quatro objetivos específicos desenvolvidos ao longo dos três capítulos da dissertação, são eles: explorar os pontos de encontro entre os pensamentos dos três intelectuais nos campos da comunicação e da educação, compreender a história do jornalismo relacionada à história política da sociedade brasileira, refletir sobre o jornalismo humanizado que pode promover a humanização do ensino e aprendizagem pela *práxis* e investigar sobre um jornalismo educacional a partir da realidade educacional do século XXI no Brasil, na perspectiva da Educação do professor Ismar de Oliveira Soares. Para responder à pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos, optou-se pela hermenêutica crítica, tal como apresenta Paul Ricoeur (1989) que interpreta a realidade pelas expressões e significados do discurso. Além da leitura analítica e crítica de diversas obras dos três intelectuais centrais para a pesquisa, o aporte teórico também engloba autores que ajudam a compreender os conceitos desses intelectuais, como Azevedo (2010), Barré (1995), Beisiegel (1989), Cioppo Elias (1997), Fiori (1979), Manacorda (1990), Nosella (1992) e Mesquida (2010, 2013, 2021), para o estudo sobre o jornalismo usamos autores, como Ijuim (2005), Martins e Luca (2015), Seabra (2006), Sodré (1999), Traquina (2005), Melo (1973) e Medina (1988) e, por fim, para abordar a Educação os autores centrais são: Soares (1984, 2003, 2011), Gomes (2014) e Martín-Barbero (2014). A partir dessa pesquisa, compreendemos o jornalismo como um importante recurso sócio-pedagógico ao se desenvolver uma educação para a autonomia e para a *práxis*. Uma educação essencialmente comunicativa e afetiva que promove o desenvolvimento da consciência política dos sujeitos que a partir dessa compreendem o mundo e, então, podem agir criticamente e ativamente no/com o mundo para à transformação.

**Palavras-chave:** Jornalismo pedagógico. Educação humanizada. Consciência sociopolítica. Educação. Autonomia.

## ABSTRACT

This research has as its object of study journalism as a socio-pedagogical resource with the general objective of understanding it through a dialogue between Paulo Freire, Antonio Gramsci and Célestin Freinet. This Theme arises from a central question: can journalism as a socio-pedagogical to exercise an edu-communicative role in the perspective of a liberating education for sociopolitical awareness? The general objective was divided into four specific objectives developed over the three chapters of the dissertation, they are: explore the contact points between the thoughts of the three intellectuals in the field of communication and education, understand the history of journalism related to the political history of Brazilian society, reflect on humanized journalism that can promote the humanization of teaching and learning through praxis and investigate an educommunicative journalism from the educational reality of the 21st century in Brazil, from the perspective of Educommunication from Ismar de Oliveira Soares teacher. To answer the research question and attain the objective, we opted for critical hermeneutics, as presented by Paul Ricoeur (1989), who interprets reality through the expressions and meanings of the discourse. In addition to the analytical and critical reading of several works by the three central intellectuals for the research, the theoretical contribution also includes authors who help to understand the concepts of these intellectuals, such as Azevedo (2010), Barré (1995), Beisiegel (1989), Cioppo Elias (1997), Fiori (1979), Manacorda (1990), Nosella (1992) and Mesquida (2010, 2013, 2021). For the study of journalism we used authors such as Ijuim (2005), Martins and Luca (2015), Seabra (2006), Sodré (1999), Traquina (2005), Melo (1973) and Medina (1988) and finally to approach Educommunication, the authors are: Soares (1984, 2003, 2011), Gomes (2014) and Martín-Barbero (2014). From this research, we understand journalism as an important didactic-pedagogical resource when developing an education for autonomy and praxis. An essentially communicative and affective education that promotes the development of political awareness of subjects who, based on this, understand the world and, therefore, can act critically and actively in/with the world for the transformation.

**Keywords:** Pedagogic Journalism. Humanized Education. Sociopolitical awareness. Educommunication. Autonomy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Paulo Freire .....	31
Figura 2 - Antonio Gramsci.....	41
Figura 3 - Célestin Freinet.....	50
Figura 4 - Tríade da pesquisa.....	92
Quadro 1 – Fases do jovem Gramsci.....	44
Quadro 2 - Fases dos Cadernos do Cárcere .....	46
Quadro 3 - Fake News sobre vacinas contra Covid-19.....	107
Quadro 4 - Construindo espaços de cidadania pela comunicação e informação.....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEL	Cooperativa de Ensino Leigo
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
FIMEM	Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna
ICEM	Instituto Cooperativo da Escola Moderna
ICIRA	Instituto de Capacitación y Investigación en Reforma Agrária
IDAC	Instituto de Ação Cultural
INDAP	Instituto de Desarrollo Agropecuario
ISAL	Iglesia y Sociedad na América Latina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
PCI	Partido Comunista da Itália
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PSI	Partido Socialista Italiano
SESI	Serviço Social da Indústria
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS, A MESMA LUTA: UMA SÍNTESE DA HISTÓRIA DE VIDA DE FREIRE, GRAMSCI E FREINET</b> .....	<b>29</b>
2.1 PAULO FREIRE (1921 – 1997) .....	30
2.2 ANTONIO GRAMSCI (1891 – 1937) .....	39
2.3 CÉLESTIN FREINET (1896 – 1966) .....	47
2.4 FREIRE, GRAMSCI E FREINET: UM DIÁLOGO POSSÍVEL .....	55
<b>2.4.1 Covid-19: pânico mundial</b> .....	<b>56</b>
<b>2.4.2 Era Trump: um ataque à democracia?</b> .....	<b>61</b>
2.5 UMA EDUCAÇÃO REFLEXIVA-CRÍTICA PELA AUTONOMIA DO EDUCANDO .....	65
<b>3 O JORNALISMO COMO RECURSO SÓCIO- PEDAGÓGICO</b> .....	<b>69</b>
3.1 A IMPRENSA BRASILEIRA .....	70
<b>3.1.1 Assis Chateaubriand</b> .....	<b>80</b>
<b>3.1.2 Samuel Wainer e seu jornal: <i>Última Hora</i></b> .....	<b>83</b>
3.2 O JORNALISMO FORMADOR DE CONSCIÊNCIA POLÍTICA .....	86
3.3 UM JORNALISMO HUMANIZADO PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA .....	92
<b>4 EDUCOMUNICAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI?</b> .....	<b>96</b>
4.1 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CULTURA .....	97
4.2 O MUNDO MIDIÁTICO E TECNOLÓGICO .....	103
4.3 EDUCOMUNICAÇÃO NA PRÁTICA .....	110
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A menina conhecida por seu absoluto silêncio em sala de aula ao longo de toda a sua vida escolar básica se formou em Jornalismo, em julho de 2019. Não bastando concluir o curso que aos olhos alheios não parecia ser a escolha “mais certa”, essa menina foi agraciada com o Prêmio Marcelino Champagnat da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A menina sou eu, a pesquisadora desta Dissertação de Mestrado em Educação. A verdade verdadeira? Sou apaixonada pelo Jornalismo, mas meu verdadeiro amor é a Educação. Sempre foi. Minha mãe é da área e desde bebê a acompanhei nas escolas que trabalhou e, por fim, na Secretaria de Educação de Curitiba. Mas só no último ano de faculdade que voltei a me aproximar deste amor antigo ao participar do grupo de pesquisa da professora Suyanne e da professora Rafaela.

No segundo semestre de 2019 iniciei minha caminhada no Mestrado em Educação, participando das aulas do professor Peri Mesquida, na disciplina *Educação brasileira: aspectos históricos, filosóficos e políticos*. Minha primeira aula foi exatamente uma semana depois da minha colação de grau. Mesmo com todas as incertezas e inseguranças, não tive dúvidas de que esse era o próximo passo: o Mestrado. Devido à mudança de área, o primeiro semestre do mestrado foi para mim uma corrida contra o tempo, lendo tudo e mais um pouco sobre educação e acompanhando as aulas sempre me perguntando: será que vou dar conta?

Então, ainda que já soubesse mais ou menos o rumo que teria a minha pesquisa ainda tinha muito a aprender para poder realmente mergulhar no tema. E foi o que fiz com a ajuda de todos os professores do programa de pós. A introdução reflete este primeiro momento da minha caminhada, no qual fazemos uma breve contextualização da história da educação no Brasil desde a época dos jesuítas. O intuito é mostrar a importância de se repensar o passado por novas lentes para então entender o contexto atual.

Voltando no tempo!

A história da educação escolar brasileira começa no início da colonização do país em 1549, quando aqui chegou um grupo de religiosos jesuítas liderados

pelo Padre Manoel da Nóbrega. Uma história contada predominantemente na perspectiva dos colonizadores que chegam com o intuito de dominar as terras brasileiras desconsiderando que estas já eram terras ocupadas. Antes dos europeus, o Brasil já era dos índios que aqui viviam.

Devido ao projeto de colonizar o território, a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, chega ao Brasil com a missão de catequizar, auxiliar na defesa da Colônia de eventuais invasões estrangeiras e formar os filhos da oligarquia agrária por meio dos colégios. Portanto, era uma ordem missionária que pelo ensino dos saberes também introduzia a palavra de Cristo,

O protestantismo acreditava na educação como instrumento fundamental para o entendimento da Palavra de Deus, pois, segundo ele, o homem moderno precisava saber ler e escrever para ter acesso às Sagradas Escrituras, traduzidas para o vernáculo por Martinho Lutero, mas também para participar da vida em sociedade entendendo, pela leitura, o código escrito e sabendo expressar-se por ele (MESQUIDA, 1994, p. 148).

Foi assim, munidos das armas da educação, que os Soldados de Cristo chegaram ao Brasil, em 1549, fazendo parte da expedição colonizadora de Tomé de Souza, país onde iriam permanecer durante duzentos e dez anos, ininterruptamente, como os únicos professores de colonos e índios (MESQUIDA, 2013, p. 238).

Além da catequização, a educação jesuítica tinha como intuito a propagação da cultura portuguesa com uma pedagogia formal, ou seja, com o ensino das primeiras letras aos índios mais a manutenção e a preservação da cultura ibérica entre os colonos. Uma metodologia centrada na repetição e memorização de valores introjetados com o intuito de preservar a ordem (PAIVA, 2000), baseada em manuais pedagógicos da ordem, como os *Exercícios espirituais*, de Inácio de Loyola e, mais tarde, a partir de 1599, do *Ratio Studiorum*.

Obviamente, este foi um processo permeado de resistência e combate de ambas as partes. Afinal, um povo que já tinha sua própria cultura e crenças, no caso os indígenas, deveria se adaptar a um novo modo de viver e desconsiderar o que construirá culturalmente.

Os jesuítas se mantiveram como os únicos educadores do Brasil entre 1549 e 1759, ou seja, durante 210 anos. Com a Reforma Pombalina, a educação passa a ser responsabilidade do Estado, se tornando Estado educador. Mesmo com a expulsão dos jesuítas, a educação brasileira continuou com forte



influência da prática pedagógica dos inacianos, devido à união entre a Igreja e o Estado que durou até 1890 (MESQUIDA, 2010). Constituiu-se a educação brasileira de maneira que o colégio no Brasil foi construído como um ambiente isolado das questões da sociedade.

A vida do colégio parecia continuar, impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial. Todos falando latim, assuntando falas piedosas, recitando poesias e textos clássicos, afeiando-se na arte da disputa como um cavaleiro medieval na arte da espada, reunindo-se em academias, devotando-se com empenho à virtude e à prática dos atos piedosos. A realidade, ali, parecia estar suspensa. O mundo ali dentro funcionava com perfeição, não havendo falhas na distribuição das funções. Um mundo perfeito. Uma sociedade perfeita (PAIVA, 2000, p. 47).

Com a expulsão da Ordem Jesuítica e a vinda da família real portuguesa, a educação brasileira não sofreu grandes modificações, salvo as iniciativas imediatistas da Corte criando cursos superiores para atender às necessidades dos cortesãos, como as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (1808), a de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (1808), a Academia da Guarda Marinha também no Rio (1810), a Academia Real Militar (1810), o curso de Agricultura (1810) e a Real Academia de Pintura e Escultura (1815). Há também, ao menos no Rio de Janeiro, um enfoque sobre a cultura e as artes, como a fundação da Biblioteca Nacional e a vinda da “missão” artística francesa, em 1816, além da criação da Imprensa Régia e a fundação do primeiro jornal, a Gazeta do Rio de Janeiro, em 1808, tendo como Redator o Frei Tibúrcio José da Rocha.

Mas ainda não há uma preocupação na formação dos professores e, conseqüentemente, na didática-pedagógica presente nas escolas. É após a independência do Brasil que estas preocupações começam a aparecer, sendo a primeira ação neste sentido a promulgação da lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, conhecida como Lei Geral, ou Lei Januário da Cunha Barbosa. E em 1834 têm início o movimento de fundação das Escolas Normais – a pioneira foi em Niterói -, tendo como referência o modelo europeu.

O período das Escolas Normais é um marco na história da educação brasileira. Este modelo se expandiu por todo o país até 1892, quando com a reforma da instrução pública em São Paulo, é realizada a reforma da escola normal, como um modelo nitidamente norte-americano, tendo como parâmetro as ideias de Horace Mann (1796-1859) (WINSHIP, 2007). A reforma incluía

alterações nos conteúdos curriculares e uma maior ênfase nos exercícios práticos realizados pelas estudantes normalistas nas recém-criadas “escolas modelo”. Este período foi marcado pelo declínio do poder monárquico e a instalação do regime republicano, “marcará uma posição ideológica que, gradativamente, levará ao deslocamento do catolicismo da posição privilegiada que tivera. Com a República triunfaram as idéias liberais” (NAGLE, 2001, p. 82). Ou seja, foi a fase de separação entre Estado e Igreja confirmada pela Constituição de 1891. Após esse momento, há outro grande marco na história que foi a chegada da modernidade oficializada com a Semana de Arte Moderna, em 1922.

Com esses episódios e todas as mudanças que ocorriam a escolarização ganha relevância no debate político (NAGLE, 2001), sendo o principal foco o analfabetismo.

Os assuntos educacionais vão se acomodando em programas mais amplos, onde ocupam um menos marcante; acontece que, aqui, a escolarização é, apenas, um dos elementos que compõem a imagem compreensiva que reflete a gama de problemas nacionais. Uma vez transformadas em organizações partidárias ou confessionais, a questão fundamental passa a ser da luta pelo poder ou a influência na estrutura do poder. Diante de propósitos desse tipo, a escolarização não pode deixar de ser uma parcela das cogitações, pois faz parte de um programa que é, antes de tudo, político (NAGLE, 2001, p. 143).

Por fim, o que diferenciou o período final da Primeira República foi a implementação de Universidades com o intuito de preparar os filhos e as filhas da elite e da oligarquia para o comando do país. Isto é, segundo Nagle (2001), se desenvolvia o povo pela escola primária e secundária e nas instituições universitárias formava um grupo de pessoas para “dirigir os destinos da nação”. Esse período também proporcionou uma expansão da rede de escolas de instrução pública nos estados e no Distrito Federal, além de melhorar as condições de funcionamento das escolas. Isso porque o país estava passando por uma reestruturação na sua organização como nação para se nacionalizar, o que marca toda a segunda década do século XX.

Já em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova procura inserir na educação brasileira uma visão de educação e uma prática educativa modernas, baseadas no movimento da Escola Nova, centrado em particular no pensamento pedagógico de John Dewey, inicialmente professor da Universidade de

Michigan, depois da Universidade de Chicago e, então da Universidade de Columbia, para onde foram intelectuais brasileiros conhecer Dewey e assistir às suas aulas, em particular nos primeiros anos da década de 1920. A pedagogia deweyana se assentava no pensamento filosófico de William James e Charles Sanders Peirce, o empiricismo e o pragmatismo.

O Manifesto foi assinado por 26 educadores liderados por Anísio Teixeira. Baseado, portanto, nas ideias de John Dewey, o novo modelo de escola tinha como intuito ser ao mesmo tempo escola de cultura geral e de cultura profissional. Defendia-se uma educação pública e laica, que não fosse dissociada das questões políticas e econômicas.

É na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico científico, na resolução dos problemas da administração escolar (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 188).

Contudo, a proposta dos pioneiros, mesmo tendo sido reapresentada em 1958, não teve êxito, pois a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961 - lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 -, não a contemplou da forma como propunham e esperavam os pioneiros da Educação Nova.

A última grande mudança no formato de educação brasileira ocorreu após o Golpe Cívico-Militar, de 1964, com a criação de cursos de curta duração para a formação de tecnólogos, dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores com cursos de pedagogia e licenciatura (1996 – 2006), no ensino superior.

Esta trajetória evidencia uma educação marcada pelos interesses das classes dominantes, ou seja, primeiro com o processo de colonização portuguesa e, depois a implementação de um modelo escolar europeu desconsiderando as especificidades do povo brasileiro. E quando se tentou um formato de educação focado na formação democrática e igualitária, não foi para frente e manteve-se a escola que prioriza a memorização ao pensamento reflexivo e a ordem hierárquica sem afeto que excluí a possibilidade de diálogo que constrói conhecimento. Portanto, o ensino formal da educação brasileira ainda é predominantemente baseado na transmissão de saberes e na ausência de diálogo, esta é uma afirmação sustentada por pesquisas e grandes autores

do campo educacional a qual se remete fortemente à crítica de Paulo Freire, educador brasileiro.

Freire denominava este formato de aula de *educação bancária*, ou seja, um ensino que deposita conhecimentos na cabeça dos alunos desconsiderando as diferentes realidades, os diferentes saberes e o debate dialogado como caminho para construir o conhecimento. Na visão do educador, o Brasil precisava de uma nova escola.

Necessidade de uma vinculação da nossa escola com a sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades (FREIRE, 2003, p. 13).

Então, o intelectual caracteriza a *educação bancária* como antidualógica, *antiparticipativa* e *antirresponsabilidade*, que são reconhecidas e criticadas por diversos educadores, não apenas Freire. O filósofo francês, Edgar Morin, se debruça sobre o tema educação para o século XXI e introduz seu livro *Cabeça bem-feita* (MORIN, 2001), com a frase de *Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia*. Explicando o significado de seu título, Morin defende a necessidade de uma educação voltada para a construção dos saberes aprofundados e a resolução de problemas, e não o acúmulo de vários saberes.

Essa ideia inicial que é desenvolvida ao longo do livro de Morin está alinhada com as contribuições de Freire para o campo da educação brasileira. Uma vez que, ambos acreditam na importância de um processo de aprendizagem com consciência dos sujeitos envolvidos, do contexto histórico-social e do diálogo entre os diferentes conhecimentos. Segundo Morin (2001, p. 14), “todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário”.

Estar no contexto planetário significa ter uma escola vinculada a realidade local, regional, nacional e, então, mundo. Freire utiliza o termo *inexperiência democrática* para se referir ao comportamento brasileiro que desvincula a educação da vida, que exerce uma educação *autoritariamente verbal* e *falsamente humanista* (FREIRE, 2003). Outro termo usado por Freire é a *transitividade ingênua* e a necessidade de passarmos para uma consciência *transitivo-crítica*.

A *transitividade ingênua*, na sua concepção, é a simples interpretação das questões do mundo, a transferência da responsabilidade, a tendência de achar o passado melhor, a subestimação do ser humano comum e a inclinação à massificação. Já a *transitividade crítica* é a passagem para uma profundidade na interpretação, a substituição de simples explicações para princípios causais com revisões, o abandono de preconceitos para se analisar os problemas, a negação de transferência de responsabilidade, a não inquietação do ser e não aceitação da massificação como argumento, também é o gosto pelo debate, pela racionalidade, pelo novo e pelas arguições. Isto é, o ser humano é essencialmente um ser de se comunicar, não vive sem diálogo. “E não há diálogo autêntico sem um mínimo de consciência transitiva” (FREIRE, 2003, p. 35). É isso que o torna um ser histórico.

A educação brasileira ainda possui muitas características daquelas apresentadas na *transitividade ingênua* definida pelo educador. Precisamos urgentemente passar para uma consciência transitivo-crítica que resulta de um trabalho formador “apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 2003, p. 33). Ou seja, uma educação consciente das necessidades da classe dominada, e não voltada apenas aos interesses da classe dominante. No entanto, cada vez mais é nítido ao povo brasileiro o medo daqueles que governam em possibilitar uma educação no sentido freireano à população. Exemplo evidente desse pavor da classe dominante é o discurso do atual governo brasileiro, o qual se constitui de extrema agressividade contra o Paulo Freire e seus feitos. Fato este que só reforça a relevância de se estudar, pesquisar e falar de Paulo Freire e a pedagogia libertadora, além de 2021 ser o ano do Centenário de nascimento de Paulo Freire.

Retomamos a relevância do conceito de ideologia por Mannheim (1960), uma das grandes referências de Freire,

o conceito de “ideologia” reflete uma das descobertas emergentes do conflito político, que é a de que os grupos dominantes podem, em seu pensar, tornar-se tão intensamente ligados por interesse a uma situação que simplesmente não são mais capazes de ver certos fatos que iriam solapar seu senso de dominação. Está implícita na palavra “ideologia” a noção de que, em certas situações, o inconsciente coletivo de certos grupos obscurece a condição real da sociedade, tanto para si como para os demais, estabilizando-a, portanto (MANNHEIM, 1960, p. 66).

Também nesta perspectiva, Freire enfatiza em todos os seus escritos a relação entre política e educação. Afinal, para uma democracia política é necessário pensar o processo educacional como parte deste ambiente e essencial para se ter uma sociedade democraticamente justa e coerente com seus princípios.

Logo, para Freire a educação é essencialmente uma atividade política. Nesse sentido, há uma das maiores aproximações entre o educador e o jornalista marxista Gramsci (1975, p. 1331) que escreveu: “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. Para Gramsci é necessário conduzir o pensamento das massas no sentido da superação da falta de criticidade, por isso “seguindo a tradição política marxista, emprega a palavra hegemonia em sentido duplo: direção política e ação cultural de um grupo sobre outro grupo social” (MESQUIDA e al., 2013<sup>1</sup>).

Uma afirmação óbvia, mas que precisa ser lembrada de tempos em tempos é que o povo faz o mundo girar, ou seja, sem as massas não há desenvolvimento, não há democracia e, por fim, não há sociedade. Freire acreditava que o desenvolvimento do mundo estava exigindo uma maior participação do povo na transformação, ele diz (2003, p. 30) “está a exigir a inserção do povo criticamente consciente nele, somente como irá criando novas disposições mentais com que poderá opor-se e superar a ‘inexperiência democrática’”. Se faz necessário que a transformação seja vista como possível, pois nada é imutável e o mundo da contemporaneidade está constantemente em mudança. O intelectual brasileiro tinha essa percepção e compreendia que o caminho era aumentar o grau de consciência dos problemas da realidade que se vive, “é dar-lhe uma ‘ideologia do desenvolvimento’. E o problema se faz então um problema de educação” (FREIRE, 2003, p. 30).

Ainda assim, o que se presencia é uma educação cada vez mais voltada para a técnica pela técnica, capacitando o povo para manter sua posição de subalternos na lógica capitalista. Freire (2003) fala sobre o *assistencialismo* como a passividade do sujeito diante dos acontecimentos ao seu redor; em sua

---

<sup>11</sup> Sem paginação.

visão o que a educação faz é *assistencialização* na escola, na família, nas instituições e nas empresas. Tendo, portanto, uma escola desvinculada da vida. Isto é, uma escola que não está alinhada às diferentes realidades dos educandos e às questões que envolvem o mundo, a sociedade brasileira.

Essas são algumas das questões colocadas pelo educador no contexto histórico de um Brasil do século XX e, no entanto, em pleno século XXI essas ainda permeiam debates, núcleos de pesquisas e políticas públicas relacionadas à educação brasileira.

A volta ao passado na construção da educação brasileira é necessária para contextualizar a presente pesquisa que a partir de uma nova lente para a história busca refletir sobre uma educação do século XXI, condizente ao perfil dos sujeitos da contemporaneidade. A partir disso, a nossa pergunta é: o jornalismo como recurso sócio-pedagógico pode exercer um papel educacional na perspectiva de uma educação libertadora para a consciência política?

O **objetivo geral** é compreender, por meio de um diálogo entre Freire, Gramsci e Freinet, o jornalismo como recurso educacional que promove a consciência sociopolítica e a autonomia do educando à luz de uma concepção de mundo libertadora.

Isto é, para além da consciência crítica que toda educação deve desenvolver nos educandos, buscamos a consciência política dos sujeitos que amanhã precisarão da plena autonomia de seus pensamentos e ações para a transformação de suas próprias realidades. Para compreender o que é a consciência política e como ela atua no meio educacional e comunicativo trazemos a conceituação do intelectual marxista italiano, Antonio Gramsci. Além de aprofundarmos o seu pensamento no campo da educação alinhado ao pensamento freireano e freinetiano.

Para desenvolver o objetivo geral desta pesquisa com o intuito de responder o problema, entendemos que há quatro **objetivos específicos** que são trabalhados em cada capítulo da pesquisa na mesma ordem apresentada abaixo:

- a) Explorar os pontos de encontro entre os pensamentos dos três intelectuais no campo da comunicação e da educação, ainda que seus contextos geográfico e histórico-político sejam distintos.
- b) Compreender a história do jornalismo relacionada à história política da sociedade brasileira.
- c) Refletir sobre um jornalismo humanizado que pode promover a humanização do ensino e aprendizagem pela *práxis*.
- d) Investigar sobre um jornalismo educ comunicativo a partir da realidade educacional do século XXI no Brasil, na perspectiva da Educomunicação do pensamento de Ismar de Oliveira Soares e seu grupo de pesquisa na USP.

Entendemos que ao longo da pesquisa há uma profunda reflexão sobre a tríade: comunicação/jornalismo, educação e política. A relação entre esses três campos demonstra a necessidade de novas práticas educativas que sejam mais voltadas a cidadania, ao global e a coletividade. Acreditamos que a integração do Jornalismo à Educação possibilita o efetivo exercício da cidadania (SOUZA, 2017). Para isso, é preciso retornarmos “à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (GRAMSCI, 1991, p. 133).

Não pretendemos realizar um estado do conhecimento do tema desta dissertação. Contudo, alguns trabalhos precisam aparecer, para mostrar que o nosso enfoque é diferenciado e inovador. Assim, destacamos duas teses mais significativas para a realização da presente pesquisa.

A primeira é a tese de Rafaela Bortolin Pinheiro, *O jornal escolar para a formação de consciência crítica à luz de Paulo Freire: a expressão da palavra silenciada para materializar o diálogo autônomo e libertador* (2017). Tese de Educação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A pesquisadora investiga o jornal escolar, de Célestin Freinet, como possibilidade de formação de consciência crítica tanto no ensino formal como informal na perspectiva freireana. Sendo a leitura desta tese que incitou as primeiras indagações para a construção do projeto de pesquisa agora materializado nesta Dissertação.



Após a definição do tema de pesquisa, entre as primeiras leituras de estudo surgiu a tese de Jorge Kanehide Ijuim, *Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem* (2005). Tese de Ciências da Comunicação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. O pesquisador aproxima dois campos: Jornalismo e Educação, ao investigar o jornal escolar, de Célestin Freinet. Ijuim aborda o jornalismo humanizado que humaniza a educação e a primeira conclusão que chega é que o elo entre esses dois campos é outro campo mais amplo: a cultura.

As duas pesquisas ajudaram na definição do caminho a ser trilhado ao longo desta pesquisa, a qual busca uma profunda reflexão sobre a relação epistemológica entre a tríade: Educação, Jornalismo e Política. Para tanto, a metodologia escolhida é a hermenêutica. Isto é, os dados e as fontes bibliográficas são interpretados à luz da hermenêutica. Compreendemos este método a partir de Paul Ricoeur fundamentado em Aristóteles, no livro *O conflito das interpretações* (1989). A hermenéia “interpreta a realidade, na medida em que a enunciação é uma expressão do real por meio de expressões significantes e do discurso significativo” (RICOEUR, 1989, p. 6).

Com Ricoeur (1989) entendemos que toda representação da realidade é construída a partir de símbolos na *plurivocidade* que está entre os sujeitos e o mundo, e até mesmo na subjetividade de cada um de nós. Assim, “coloca-se sempre a qualidade interpretativa dos símbolos que marcam o nosso enraizamento, a nossa pertença ao mundo, a uma cultura e a uma tradição” (RICOEUR, 1989, p. III). Em outras palavras, toda produção humana é impregnada da visão de mundo de quem produz e a leitura das produções também é orientada pela visão de mundo de quem lê.

Mais precisamente, se um texto pode ter vários sentidos, por exemplo, um sentido histórico e um sentido espiritual, é preciso recorrer a uma noção de significação muito mais complexa do que a dos signos ditos unívocos que uma lógica da argumentação requer. Enfim, o próprio trabalho da interpretação revela um desígnio profundo, o de vencer uma distância, um afastamento cultural, de tornar o leitor igual a um texto tornado estranho, e, assim, de incorporar o seu sentido a compreensão presente que um homem pode ter de si mesmo (RICOEUR, 1989, p. 6).

O uso da hermenêutica na interpretação de textos requer um olhar atento aos diferentes sentidos presentes no texto trabalhado, principalmente aqueles

sentidos mais velados que quando percebidos dão um novo rumo à leitura do texto. Na presente pesquisa consideramos o contexto histórico, social, cultural e político para a compreensão dos pensamentos de cada intelectual, pois na perspectiva de Ricoeur (1989) esse processo de interpretação dos símbolos e seus significados é uma maneira de se fazer *existir ao compreender*. Além dos aspectos referentes aos contextos de quem escreve, consideramos nessa interpretação a linguagem, já que “é primeiro e sempre na linguagem que vem exprimir-se toda a compreensão ôntica e ontológica” (RICOEUR, 1989, p. 13).

Portanto, uma leitura guiada pela hermenéia é uma leitura curiosa, questionadora e interpretativa, colocando o sujeito da pesquisa como sujeito. Uma leitura que busca a interpretação do discurso em todos os seus aspectos é uma leitura de profundo desejo de compreensão do passado para se viver melhor o presente. Em sentido mais profundo, Ricoeur (1989) afirma que é religar a linguagem simbólica a compreensão de si mesmo.

Toda a interpretação se propõe vencer um afastamento, uma distância, entre a época cultural passada a qual pertence o texto e o próprio intérprete. Ao superar esta distância, ao tornar-se contemporâneo do texto, o exegeta pode apropriar-se do sentido: de estranho ele quer torná-lo próprio, isto é, fazê-lo seu; e portanto o engrandecimento da própria compreensão de si mesmo que ele persegue através da compreensão do outro. Toda a hermenêutica é assim, explícita ou implicitamente, compreensão de si mesmo através do desvio da compreensão do outro (RICOEUR, 1989, p. 18).

Para realizar essa leitura interpretativa da hermenéia na busca de entender o mundo pelo seu passado e presente e, por fim, compreender a nós mesmo ao olhar para o outro, nossa posição deve ser de estranhamento. Isto é, ao assumirmos o sentido de estranhar não aceitamos a posição passiva de simples aceitação do discurso como está, sem brechas para novas lentes.

Sendo o processo de reflexão das obras uma forma de apropriar-se do esforço de existir e do desejo de ser, é mais que a simples crítica do juízo moral (RICOEUR, 1989). Este é o caminho – método – para interpretar, por meio da exegese, os textos e os dados com os problemas mais gerais da significação e da linguagem na pesquisa que nos propomos realizar na dissertação.

O aporte teórico necessário para atingir o objetivo desta pesquisa contempla autores que relacionam o campo da comunicação com o campo da educação. Além de diversas obras e estudos dos três intelectuais centrais.

Paulo Freire está presente ao longo de toda a dissertação com suas principais obras: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1979a), *Educação e Mudança* (1979b), *Extensão ou comunicação* (1979c), *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979d), *Educação como prática da liberdade* (1980), *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (1996), *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), *Educação e Atualidade brasileira* (2003), *Pedagogia do oprimido* (2019) e *Pedagogia da autonomia* (2018). Além da obra *Paulo Freire: uma história de vida* (2018), de Ana Maria de Araújo Freire.

Os pensamentos de Freire conversam com as ideias de Antonio Gramsci, que pensava a educação a partir de uma pedagogia que vai além do conhecimento formal das disciplinas, relacionando os saberes escolares com uma nova leitura da sociedade (AZEVEDO, 2010). O jornalista e filósofo italiano começou a escrever para o jornal *Avanti*, em 1919 ajudou a fundar o jornal *L'Ordine Nuovo* e em 1924 lançou o *L'Unitá*, jornal oficial do Partido Comunista da Itália (PCI).

Ambos possuem um pensamento político-pedagógico. Ainda que a ênfase de Freire seja no campo educativo e a de Gramsci no campo político, acreditamos que os dois desenvolvem suas ideias no campo político-educativo como demonstramos ao longo da Dissertação. O filósofo italiano também contribui muito com pensamentos sobre a influência do jornalismo na sociedade. Na visão de Gramsci o cidadão deve ter acesso a diferentes perspectivas para formar sua própria visão crítica, “a multiplicidade de críticas, pelo contrário, é a prova de que se está no bom caminho” (GRAMSCI, 1991, p. 180).

O intelectual aparece com as seguintes obras: *Guardeni del Carcere* (1975), *Concepção dialética da história* (1989), *Os intelectuais e a organização da cultura* (1991), *Cadernos do Cárcere* (2000 e 2002) e *Escritos políticos, volume 1* (2004). Além de autores que estudaram as obras de Gramsci, como Manacorda (1990) e Nosella (1992).

Já Célestin Freinet foi um educador francês. Camponês que sempre teve o sonho de ser professor, mas que foi convocado para a 1ª Guerra Mundial e voltou com problemas de saúde que o impediam de dar aula, uma vez que não conseguia ficar muito tempo falando sem perder o fôlego e o controle da turma.

Devido a isso, Freinet aplicou o Jornal Escolar em sala de aula. Com suas práticas, Freinet consegue estimular o diálogo entre estudantes e professor e o estudante deixa sua posição passiva para, agora, ser ativo no processo de produção do conhecimento: “a imprensa restituiu a palavra à criança” (FREINET, 1977, p. 65). As práticas realizadas em sala de aula por Freinet dialogam com as concepções de Freire e Gramsci.

As principais obras do autor abordadas são: *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular* (1969), *As técnicas Freinet da escola moderna* (1973), *A leitura pela imprensa na escola* (1977), *O jornal escolar* (1993) e *Pedagogia do Bom Senso* (1996).

Para aprofundar ainda mais a pesquisa nesta perspectiva jornalística, dialogaremos com as ideias do jornalista e educador Jorge Kanehide Ijuim, que tem como foco de pesquisa o jornalismo humanizado e a relação deste com o processo educacional. A obra estudada é sua tese publicada como livro: *Jornal Escolar e Vivências Humanas: um roteiro de viagem* (2005).

Outros autores também aparecem ao longo da dissertação agregando ainda mais ao diálogo entre os três autores centrais e abordando o tema Educomunicação, uma vez que, a comunicação dialógica e participativa contribui essencialmente para a prática educativa aumentando o grau de motivação por parte dos estudantes (SOARES, 2011). São eles: Gomes (2014), Martín-Barbero (2014), Soares (1984, 2003 e 2011).

Logo no primeiro capítulo apresentamos os três intelectuais centrais dessa pesquisa, a partir de uma breve contextualização da vida de cada um. Nessa contextualização já evidenciamos as aproximações dos pensamentos dos intelectuais, para então iniciar o diálogo. Na subseção deste capítulo o diálogo está centrado em relacionar os pensamentos dos três intelectuais com acontecimentos da atualidade: a pandemia do Covid-19 e o ataque ao Capitólio dos Estados Unidos da América após a derrota de Donald Trump para eleição a presidente em 2020. A partir dessa relação demonstramos a necessidade de uma educação para a reflexão-crítica e para a autonomia dos sujeitos.

No segundo capítulo o foco é a compreensão do jornalismo como recurso sócio-pedagógico, para tal apresentamos brevemente a história do jornalismo no Brasil perpassando pelos principais pontos de transformação dos meios de

comunicação, como o advento da *Internet*. Além de aprofundarmos dois pontos centrais do estudo: o jornalismo formador de consciência política e o jornalismo humanizado que humaniza a educação. Os três intelectuais dialogam com o estudo de Ijuim (2005).

Por fim, no terceiro capítulo, discorreremos sobre uma educação para o século XXI, na perspectiva dos intelectuais e da Educomunicação. Isto é, uma educação comunicativa focada no desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo para a formação de consciência política dos sujeitos, a partir do uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e a leitura crítica da mídia para uma leitura consciente sobre o mundo.

Esta é uma pesquisa que embasa uma Dissertação de mestrado dialogando com as questões do mundo atual, principalmente no contexto brasileiro, a partir de uma visão fundamentada em três importantes nomes da intelectualidade do mundo, Paulo Freire, Célestin Freinet e Antonio Gramsci. Incitando, assim, reflexões sobre o papel educativo do jornalismo a partir da relação entre comunicação, educação e política.

## 2 DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS, A MESMA LUTA: UMA SÍNTESE DA HISTÓRIA DE VIDA DE FREIRE, GRAMSCI E FREINET

Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.  
(FREIRE, 1980, p. 88)

O intuito deste diálogo é aproximar três intelectuais de tempos e espaços diferentes, mas que ainda assim, tinham uma visão de mundo muito semelhante que se refletia no campo educacional e, conseqüentemente, no modelo de sociedade que os três intelectuais lutaram ao longo de suas vidas para conquistar, cada qual dentro do campo que atuou. Paulo Freire, educador brasileiro, defendeu constantemente a ideia de que a educação é política e a neutralidade é ideológica, falsa; Antonio Gramsci como jornalista, atuou ativamente na luta política por uma sociedade mais justa com os proletariados e camponeses, tendo como foco a Itália; e Célestin Freinet, educador francês, se engajou em movimentos sociais focados na educação popular.

Os fundamentos de Freire conversam com as ideias de Antonio Gramsci que pensava a educação a partir de uma pedagogia que vai além do conhecimento formal das disciplinas, relacionando os saberes escolares com uma nova leitura da sociedade (AZEVEDO, 2010). Ambos possuem um pensamento político-pedagógico, enquanto a ênfase de Freire é no campo educativo a de Gramsci é no campo político.

No artigo *Gramsci e Freire: filosofia, práxis e educação de educadores* (MESQUIDA et al., 2013) é possível compreender as aproximações entre os intelectuais no contexto da educação: “tanto Freire quanto Gramsci acreditavam que a tomada de consciência era o primeiro passo que os oprimidos deveriam dar na direção da libertação”.

Esta concepção de educação também é representada pelas práticas da Pedagogia Freinet, como a imprensa escolar, o Livro da Vida e a aula-passeio. Desta maneira, o educador francês tirou o educando de sua posição passiva, dando-lhe a liberdade de se expressar pela palavra no ambiente escolar.

Iniciamos este capítulo por uma contextualização da história de vida de cada intelectual identificando as semelhanças e diferenças de suas trajetórias e

visões de mundo. Na segunda parte deste capítulo, após a história de vida dos intelectuais, o diálogo entre os três tem como foco a conexão de alguns pontos de cada teoria-prática:

- a) Paulo Freire: pedagogia da libertação
- b) Antonio Gramsci: escola desinteressada, círculos de cultura e jornalismo formador da consciência política
- c) Célestin Freinet: imprensa escolar

Sendo a promoção da autonomia do sujeito na perspectiva de uma educação libertadora e humanizadora a maior ênfase deste capítulo, por ser o ponto de encontro entre os pensadores que mais contribuí para esta pesquisa. Entretanto, há divergências entre ambos que também se apresentam como essenciais para a compreensão deste diálogo. Além do espaço geográfico e temporal, entendemos que enquanto Paulo Freire foi um educador com participações na vida política, Antonio Gramsci contribuiu para a área educacional ao escrever sobre sua visão de sociedade democrática, de escola unitária, politecnia, omnilateralidade e o papel do jornalismo na construção deste mundo mais justo, e Célestin Freinet foi educador popular e teve uma participação na vida político-partidária, mas não ocupou cargos políticos ou de gestão em governos locais.

Iniciamos este capítulo com a história de Freire por ser o principal mediador desta pesquisa, depois Gramsci que dialoga muito com Freire e, por fim, Freinet que dialoga com ambos a partir de suas práticas em sala de aula.

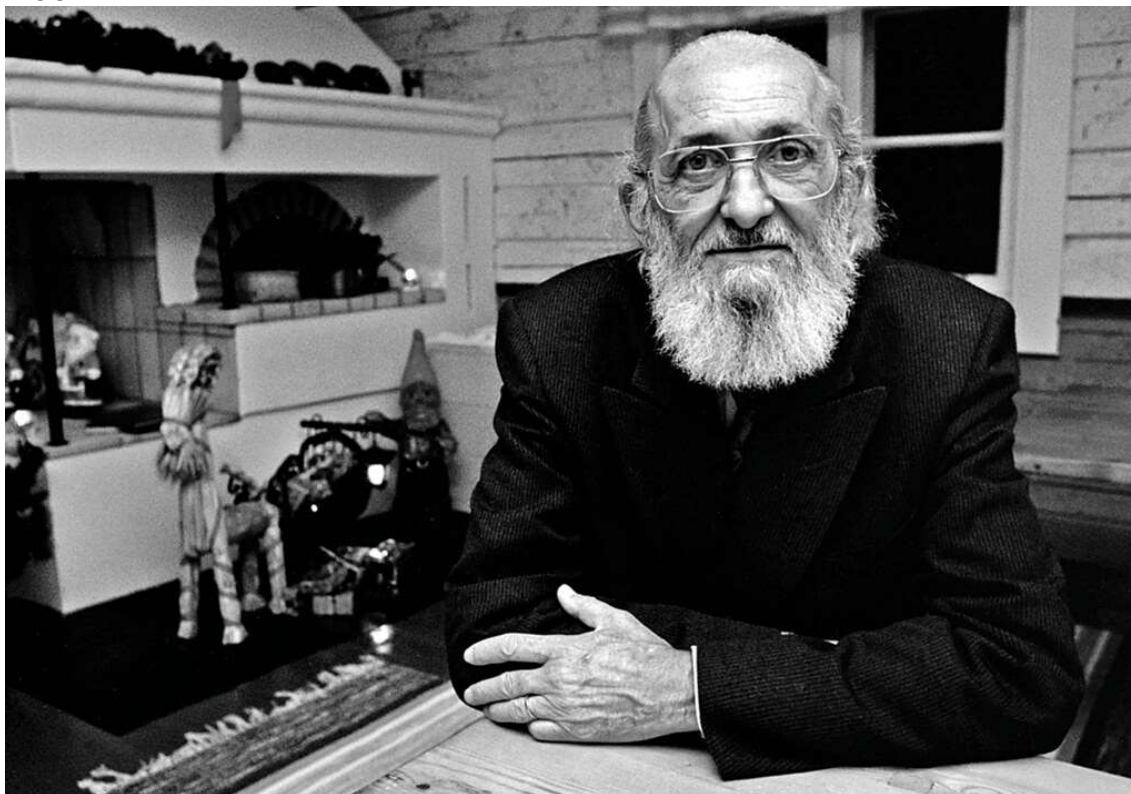
## 2.1 PAULO FREIRE (1921 – 1997)

Paulo Reglus Neves Freire se tornou o Patrono da Educação Brasileira, em abril de 2012, por lei sancionada pela então presidente Dilma Rousseff devido ao seu reconhecimento mundial na luta que exerceu no campo educacional. Atualmente, o Brasil é governado por uma política ideologicamente contrária as ações revolucionárias e freireanas, a qual procura diminuir e colocar em xeque a figura do educador brasileiro que dedicou a vida a estruturar uma teoria da educação capaz de tirar o povo brasileiro da opressão e do conformismo. E, no entanto, a busca pelos livros de Paulo Freire só aumentaram,

segundo dados da Editora Paz e Terra apresentados por reportagem da *Revista Época*:

Para espanto dos bolsonaristas, a obra *Pedagogia do Oprimido*, do educador Paulo Freire, registrou um aumento de 60% nas vendas no primeiro semestre de 2019 em relação ao mesmo período do ano passado (AMADO, 2019).

FIGURA 1 – Paulo Freire



Fonte: Brasil de Fato, 2019.

O educador nasceu em Recife, Pernambuco, em 1921, e faleceu em São Paulo – capital - em 1997. Filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, tinha dois irmãos, Armando e Temístocles, e uma irmã, Stella, sendo Paulo o quarto e último filho. Sobre Dona Edeltrudes e Seu Joaquim, Freire escreve:

Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais (FREIRE, 1979d, p. 75).

Em 1929, a família se mudou para a cidade de Jaboatão, devido à crise econômica que acometia o país. Em 1931, quando Freire tinha apenas 13 anos, seu pai, Joaquim, faleceu com 54 anos. Mesmo com as dificuldades,



principalmente após a perda do pai, os estudos sempre foram uma prioridade em sua família. Freire não era um gênio nato, mas era dedicado e tinha necessidade pelos saberes desde menino, como podemos observar em seus escritos sobre a própria trajetória que percorreu para se tornar o educador popular atualmente mundialmente conhecido.

Com dificuldades enormes fiz meu exame de admissão ao ginásio aos 15 anos, quando ainda escrevia rato com dois rr. Aos 20 anos, no curso pré-jurídico, já lera “Serões Gramaticais”, de Carneiro Ribeiro, a “Réplica” e a “Tréplica” de Rui Barbosa [...] (FREIRE, 1979d, p. 16).

Dessa maneira, começou a dar aulas para colegas do curso ginasial e, assim, às vezes, conseguia obter uma renda extra que ajudava em casa. “Satisfazia o gosto especial que tinha pelo estudo de minha língua, ao mesmo tempo em que ajudava meus irmãos mais velhos na sustentação da família” (FREIRE, 1979d, p.16). Há um trecho do livro *Paulo Freire: uma história de vida* (2018), escrito por sua segunda esposa, Ana Maria de Araújo Freire, que explica a postura do educador ao longo de toda sua vida.

Nita – como Freire a chamava – conta:

Sua mãe, mulher frágil e forte, doce e altiva, ao mesmo tempo, soube enfrentar com dignidade as provações, e foi também por isso uma figura extremamente importante, decisiva no desenvolvimento afetivo, intelectual e profissional de Paulo. Na verdade, ela sempre acreditou nele como um ser que queria lutar pela vida... Seu pai não só o fazia dormir cantando, como também lia livros de histórias infantis e mais tarde conversava com Paulo sobre suas convicções éticas e políticas. Paulo entendeu e respeitou a postura de seu pai diante da vida, desde criança até o último dia de sua vida, e o que mais admirou nele foram suas práticas de tolerância e coerência [...] (FREIRE, 2018, p. 60).

Os ensinamentos e valores passados por seus pais mais as dificuldades que enfrentou desde a infância o formaram no educador brasileiro mundialmente reconhecido que ainda é. Em *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (1996), um trecho de sua primeira carta revela a sua posição frente ao mundo.

En mi caso, sin embargo, las dificultades que tuve que enfrentar con mi familia en la infancia y en la adolescencia forjaron en mi ser, no una postura cómoda frente al desafío, sino, todo lo contrario, una apertura de curiosidad y de esperanza al mundo. Jamás, ni siquiera cuando aún me resultaba imposible comprender el origen de nuestras dificultades, me he sentido inclinado a pensar que la vida era lo que era y que lo mejor que se podía hacer frente a los obstáculos era simplemente aceptarlos tal como eran. Al contrario, desde la más tierna

edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado (FREIRE, 1996, p. 31).

Paulo Freire diz (1996, p.46): “tuve como primera escuela el próprio jardín de mi casa, mi primer mundo”. E frequentou as escolinhas de Amália Costa Lima e de Eunice Vasconcelos, depois o Grupo Escolar Matias de Albuquerque (Recife). Com 16 anos, pegava o trem de Jaboatão até a capital pernambucana para frequentar o Colégio Francês Chateaubriand, após um ano conseguiu bolsa no Colégio Oswaldo Cruz, de Aluizio Pessoa de Araújo, pai de Ana Maria de Araújo Freire. Com 22 anos, de 1943 a 1947, realizou o curso de Direito na secular Faculdade de Direito do Recife. Neste período, trabalhou em muitas escolas como professor, por exemplo o Colégio Americano Batista, o Colégio Sagrada Família, o Colégio Porto Carreiro e o Colégio Padre Félix; além de dar aulas particulares. Nita escreve:

É interessante lembrar que foi por causa desse trabalho de professor de língua portuguesa e por seu corpo franzino que o médico do Exército o poupou de ir lutar com a Força Expedicionária Brasileira (FEB) nos campos da Itália, quando da Segunda Guerra Mundial (FREIRE, 2018, p. 90).

O corpo franzino que se refere era, grande parte, devido a tuberculose que teve em 1943. Assim começa a jornada de Freire dentro da educação nunca mais deixando de ser educador. Em 1947, foi convidado por Dr. Aluizio Pessoa de Araújo para fazer parte do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI). Neste trabalho teve contato com a educação de adultos/trabalhadores, com a alfabetização de adultos e a educação popular.

Paulo teve suas primeiras experiências como professor de nível superior lecionando na Escola de Serviço Social, criada pelo esforço de algumas mulheres católicas, preocupadas com a situação social dos/as trabalhadores/as do Recife, das quais sempre reconheceu suas influências sobre ele. Lourdes de Moraes, Dolores Coelho e Hebe Gonçalves, assistentes sociais, e Anita Paes Barreto, psicóloga. Posteriormente, a Escola de Serviço Social foi anexada à Universidade do Recife. Em 1947, Paulo foi convidado para fazer parte do corpo docente dessa instituição que marcou, indelevelmente, a compreensão crítica da assistência social no Brasil, exatamente quando ele começava também seu trabalho no SESI (FREIRE, 2018, p. 112).

Lembrando que as escolas de serviço social no Brasil foram no começo iniciativas da Igreja Católica por meio do Instituto de Ação Social que tinha na época na sua direção Tristão de Athayde, ou Alceu de Amoroso Lima, e na

prática de fundação de cursos de serviço social, Stella de Faro. Portanto, a relação de Freire com a Igreja Católica é histórica.

Freire enxergou neste convite uma oportunidade de usar o próprio espaço dos opressores para trabalhar diretamente com os oprimidos. Então, entre 1946 e 1955, o educador trabalhou no Sesi tendo como função principal estudar as relações entre alunos, mestres e pais de alunos.

Em entrevista ao *Jornal dos Professores* (1991), Freire conta como começou sua trajetória no Sesi e a importância destas vivências para se firmar como educador progressista. A entrevista foi reeditada e publicada pela *Revista Giz* (2012), destacamos o trecho em que explica qual era o contexto político no momento do convite:

Em certo momento dos anos 1940 a classe dominante do Centro-Sul, preponderantemente de São Paulo, anteviu que o processo de presença popular da história política brasileira, a classe operária de São Paulo, seguindo o exemplo dos anos 1920 (com a chegada dos italianos radicais, de esquerda, anarquistas) deu um baita impulso à consciência operária brasileira (FREIRE, 1991).

Foi a partir deste trabalho que Freire afirma ter se radicalizado, sendo este o início de sua caminhada no campo da educação orientada para uma pedagogia do oprimido.

Reexaminando hoje as atividades desenvolvidas nesses primeiros tempos no Brasil, o educador encontra, nos trabalhos então realizados no Sesi, as raízes de sua atitude pedagógica “antielitista” e “antiidealista”. Isto não quer dizer que estas orientações já estivessem claramente definidas em seu pensamento ou de alguma forma presentes em sua prática. Pelo contrário, o educador identifica, agora, naquela fase de suas atividades, a intenção “idealista” de orientar as relações intrafamiliares dos trabalhadores segundo valores próprios de outras camadas sociais, acreditando – afirma – que uma explicação racional pudesse modificar comportamentos que eram produtos diretos das difíceis condições de vida dos setores desfavorecidos da população. Reconhece, também, que, nos fundamentos de sua atividade, havia a intenção de promover a melhoria das condições da vida popular, mediante a transplantação de valores dos “opressores” para os “oprimidos” (BEISIEGEL, 1989, p. 19-20).

Logo no início deste trabalho, o educador brasileiro reconhece que ao promover melhorias na condição de vida das pessoas desfavorecidas ou os

*refugiados da terra*<sup>2</sup> não poderia ser uma ação individual. Ou seja, de nada adiantaria educar o povo sem compreender quem é esse povo, onde está e como se comunica. Freire entende que “o estudo da linguagem do povo, enquanto ponto de partida para o aperfeiçoamento de seus trabalhos na educação popular, teria tido consequências decisivas na evolução de sua pedagogia” (BEISIEGEL, 1989, p. 21). Sobre o método de Freire e seu intuito com a educação brasileira, por Beisiegel<sup>3</sup> compreendemos sua busca pela humanização dos oprimidos para que assim pudessem lutar contra a massificação e livrar-se do conformismo,

Em outras palavras, uma educação que auxiliasse o homem a desenvolver as suas potencialidades e a se afirmar como sujeito... Sempre afirmara claramente que sua posição era a de um cristão católico, posição irreconciliável com a prática da redução do homem a coisa. Sempre buscara encontrar os melhores caminhos para a realização de uma educação democrática. Não era e jamais fora marxista (BEISIEGEL, 1989, p. 259).

É realmente uma visão muito utópica, mas o próprio Freire (2000, p. 39) admite isso e acrescenta: “Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível”. Demonstra, portanto, plena clareza da dificuldade de se trilhar este caminho que propõe em toda sua vida de intelectual e educador, mas também enxerga a possibilidade pela consciência histórica, pela opção e decisão dos sujeitos do mundo, pela ética e pela educação com seus limites.

O educador brasileiro praticou e afirma ter aprendido muito a pedagogia do oprimido ao trabalhar diretamente com os filhos dos operários no Serviço Social da Indústria (SESI), pois realizou um diálogo entre suas experiências

---

<sup>2</sup> Como são intitulados os oprimidos no livro *Os Refugiados da Terra*, produzido por: Evelyn de Almeida Orlando, Peri Mesquida e Valdir Borges (2019).

<sup>3</sup> Celso de Rui Beisiegel é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1972), exerceu a chefia do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação e a Diretoria da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, também foi pró-reitor de Graduação da USP entre 1990 e 1993. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, política educacional, educação, sociologia da educação e educação de jovens e adultos. “Um estudo exaustivo e praticamente definitivo sobre as referências e a elaboração pessoal de Paulo Freire em Educação e atualidade brasileira já foi feito por Celso Beisiegel (1989). Quem quiser examinar os detalhes do que Paulo extraiu de cada um dos filósofos, sociólogos, economistas, psicólogos etc... Brasileiros ou não, e de como ele realizou suas sínteses, delas derivando suas próprias formulações, tem o trabalho de Beisiegel como leitura obrigatória” (ROMÃO, 2003).

práticas e teóricas, o que contribuiu para sua compreensão crítica e de militância a favor dos oprimidos. “En mi paso por el Sesi aprendí para siempre cómo trabajar com la tensa relación entre la teoría y la práctica.” (FREIRE, 1996, p. 125). A comunicação era fundamental neste processo de educação entre dois sujeitos completamente diferentes, com realidades extremamente distintas. De um lado o intelectual, filósofo e educador cheio de leituras e vivências no mundo acadêmico e político tanto nacional quanto internacional; do outro lado o trabalhador brasileiro, o do campo e de fábrica, o cumpridor de horários rígidos, o sobrevivente de cada dia, o rejeitado por uma sociedade cada vez mais industrial e capitalista. Nestas condições, como ambos se comunicam e crescem juntos?

Paulo Freire pensou nesta questão ao buscar apreender a semântica da linguagem popular, ao investigar as significações peculiares das palavras comuns àquele povo. O educador foi compreendendo com mais profundidade como realmente era a vida das camadas populares e os desafios que enfrentavam diariamente.

No SESI, “em muitos anos de convivência direta e quase diária com problemas educacionais e sociais”, teria aprendido, desde logo, a realizar a educação mediante a prática do diálogo. Recusando, também desde muito cedo, as atitudes domesticadoras inerentes ao assistencialismo, teria procurado substituí-las por outras atitudes, mais condizentes com as exigências dos processos de humanização do homem e de democratização da vida social (BEISIEGEL, 1989, p. 106).

Seu objetivo também era adquirir cada vez mais participação destes sujeitos na vida do SESI. Isto é, maior participação na comunidade e dialogando com as instituições, e assim, criava-se uma postura conscientemente crítica em cada sujeito trabalhador. “Por isso mesmo teria procurado sempre atrair o operário ao debate dos seus problemas e dos problemas comuns do seu bairro, de sua cidade” (BEISIEGEL, 1989, p. 206). Hoje, 65 anos depois, a instituição ainda existe atuando diretamente na formação para a vida real e o mundo do trabalho, no entanto alterações foram feitas em um viés menos freireano.

Com o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, o educador se engajou mais ativamente na cultura popular com o intuito de “promover a integração do homem e da mulher nordestinos no seu processo de libertação

social, econômica, política e cultura” (FREIRE, 2018, p. 168). No MCP que Freire começou as primeiras experiências com seu Método de Alfabetização.

Ana Maria Freire (2018) discorre como,

o processo de alfabetização realizou-se conforme o planejado, dentro do “Método Paulo Freire”, que, embora tenha alfabetizado alguns homens e mulheres em poucos dias, jamais seu criador propalou ser “um método de alfabetizar em 40 horas” – como, ingênua ou astutamente, usando palavras dele mesmo – muitos asseguram, 20 certamente influenciados pelo título do belo e importante artigo escrito na época por Hermano Alves, “Angicos, 40 graus, 40 horas” (FREIRE, 2018, p. 185).

Pelo Método Paulo Freire nasceu, então, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) com a coordenação do MEC. O objetivo do programa era alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos para poderem participar conscientemente das votações eleitorais brasileiras, no início dos anos 1960.

Em 1955, Freire foi nomeado professor catedrático interino de História e Filosofia de Educação na Escola de Belas Artes<sup>4</sup>, onde “aprofundou sua *leitura de mundo* crítica e foi criando melhores condições de fazer-se o educador ético-político e crítico-libertador que foi” (FREIRE, 2018, p. 113). Foi ficando cada vez mais conhecido e participando mais ativamente da sociedade brasileira com cargos que lhe eram oferecidos, à exemplo, em 1956 o prefeito de Recife, Pelópidas Silveira, o nomeou como membro do Conselho Consultivo de Educação da cidade e em 1961 se tornou Diretor da Divisão de Cultura e Recreação, do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife (FREIRE, 2018). Até que em 1964, trabalhando ativamente no Programa Nacional de Alfabetização em Brasília foi destituído pelas forças militares, e ao invés de cumprir sua função de seis anos foi obrigado a parar suas atividades quatro anos antes.

O Golpe Civil-Militar afetou profundamente a vida de Paulo Freire, sendo apenas o começo. Freire relata a sensação que teve ao ser preso,

Muchos años después, encircunstancias distintas, experimenté una vez más la extraña sensación de no saber qué hacer con mis manos, con todo mi cuerpo: "Capitán, otro pajarito para la jaula", dijo sarcásticamente, e nel "cuerpo de guardia" de um cuartel del ejército

---

<sup>4</sup>Em 1959, Paulo Freire defendeu sua tese *Educação e atualidade brasileira*.

en Recife, el policía que me traía preso desde mi casa, luego del golpe de estado del 1 de abril de 1964. Los dos, el policía y el capitán, con una sonrisa irónica de desprecio, me miraban amí, de pie, frente a ellos, nueva mente sin saber qué hacer con mis manos, con todo mi cuerpo (FREIRE, 1996, p. 36).

O MCP também foi parado pelo governo militar ditatorial, se tornando a rede da Secretaria Municipal de Educação do Recife. No dia 16 de junho de 1964, Paulo Freire foi preso pela primeira vez e retornou para casa no dia 3 de julho. A sua segunda prisão foi mais longa, durando cinquenta dias. Em outubro do mesmo ano, o educador partiu para se exilar na Bolívia.

Paulo partiu para um exílio que começava a adivinhar – pela força dos primeiros atos, dos inquéritos e demissões sumárias de professores universitários, das perseguições a estudantes, a jornalistas e a ele próprio cada dia mais ferozes e impiedosamente malvadas impetradas pelos militares – duradouro, mas não tanto quanto durou: quase dezesseis anos! (FREIRE, 2018, p. 234).

Em novembro conseguiu entrar no Chile e em janeiro de 1965 sua esposa Elza e quatro de seus filhos o encontraram em Santiago. Como exilado, trabalhou de novembro de 1964 a novembro de 1967 no *Instituto de Desarrollo Agropecuario* (INDAP), e depois no *Instituto de Capacitación y Investigación en Reforma Agraria* (ICIRA) até 1969. Também escreveu alguns de seus livros: *Pedagogia do oprimido*, *Extensão ou comunicação?*, e reformulou sua tese *Educação e atualidade brasileira* para publicar como livro, *Educação como prática da liberdade*.

De abril de 1969 a fevereiro de 1970, viveu com a família nos Estados Unidos e trabalhou como professor visitante da Harvard University. Terminado o contrato com Harvard, foi trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas (CMI), em Genebra, pois acreditava que era o melhor lugar para *estudar e aprender o mundo*. Durante dez anos no CMI, como consultor especial do Departamento de Educação, viajou pela Ásia, Oceania, América (menos o Brasil) e África.

No final de 1965, Freire reencontra os intelectuais protestantes brasileiros e latino-americanos do Movimento Iglesia y Sociedad na America Latina (ISAL), na maioria intelectuais brasileiros também exilados no Chile.

Entre eles, Waldo Cesar, Claudius Ceccon, Jether Pereira Ramalho, o americano Richard Shaull (professor da Universidade Princeton), e Rubem Alves, doutorando de teologia na mesma Universidade, orientado por Shaull (MESQUIDA, 2021, p. 79).

Em 1971, juntamente com Claudius Ceccon, Rosiska e Miguel Darci de Oliveira, criou em Genebra o Instituto de Ação Cultural (IDAC) com o objetivo de aprofundar as práticas freireanas iniciadas antes do golpe de 1964 a partir de “uma reflexão radical sobre as ‘rápidas transformações sociais’ que ocorriam na América Latina” (MESQUIDA, 2021, p. 79), possibilitando o desenvolvimento de projetos nos países africanos em processo de descolonização. “Durante pouco mais de quatro anos, o IDAC deu assistência a esses países africanos, até quando Paulo retornou ao Brasil, em 1980” (FREIRE, 2008, p. 262). O educador brasileiro, ainda hoje, é fortemente reconhecido e estudado em Genebra (Suíça), devido ao trabalho que realizou no local.

Foi professor da PUC-SP de 1980 até 1997, ano em que faleceu. O educador foi nomeado Professor MS-6 da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em setembro de 1980. Em 1989, foi empossado Secretário de Educação do Município de São Paulo, pois a prefeita eleita era do Partido dos Trabalhadores o qual Paulo Freire foi um dos fundadores, ficou no cargo até 1991.

Ao longo de toda essa trajetória, Paulo Freire estuda, pesquisa e forma uma visão de mundo extremamente humanizada a partir de uma pedagogia libertadora da comunicação, para um conhecimento produzido a partir do diálogo e da reflexão crítica.

## 2.2 ANTONIO GRAMSCI (1891 – 1937)

Jornalista, intelectual, ativista político italiano e pedagogo, assim podemos exemplificar quem foi Antonio Gramsci. Este nome que, muitas vezes, como Freire, é demonizado por quem não possui um profundo conhecimento de suas obras e trajetória. Na atual situação política do Brasil se tornou quase proibido proferir seu nome em discussões de embates de opiniões.

Provavelmente o Gramsci pedagogo é o menos conhecido, mas ele foi pedagogo na medida em que refletiu sobre a escola e a educação, como percebemos nas *Cartas do Cárcere* (2005) em relação à educação dos seus filhos. Esses escritos estão localizados nos *Ensaio principais: a escola e a educação nacional, a escola única e o que esta significa para toda a organização*



*da cultura nacional*. Também aborda o tema educação em *Reagrupamentos de assuntos, 1. Intelectuais – questões escolares*.

No microcosmo familiar de Gramsci desenvolveram-se por assim dizer, duas histórias pedagógicas paralelas, uma soviética e uma sarda. A primeira refere-se à educação de seus filhos: Délio, nascido em agosto de 1924 e que a partir de agosto de 1926 ele não verá mais; e Giuliano, nascido exatamente em agosto de 1926 e que ele – lamento perpétuo de sua vida de encarcerado – não poderá jamais conhecer. Eles vivem em União Soviética, confiados à mãe, com a qual – também devido a suas condições psíquicas – o diálogo não será sempre fácil, a tal ponto que o verdadeiro interlocutor de Gramsci, até mesmo para a educação dos filhos, será muitas vezes a cunhada Tânia. A segunda história pedagógica refere-se à educação de seus sobrinhos sardos: quatro filhos da irmã Teresina, em particular Franco, e depois Edmea, filha do irmão Gennaro, que por um certo período fora forçado pelo fascismo ao exílio, a qual estava confiada aos parentes da Sardenha (MANACORDA, 1990, p. 60).

Além disso, cria os Conselhos de Fábrica para oferecer educação e formação política para os operários. Estruturando uma educação informal com professores denominados de animadores nos *Círculos de Cultura*.

Em seus primeiros escritos traduzidos para o português ainda há estranhamentos e distorções, tornando o estudo sobre o intelectual ainda mais trabalhoso e complexo. Já os *Cadernos do Cárcere*, os seis volumes, estão muito bem traduzidos por Carlos Nelson Coutinho, sendo imprescindível a leitura reflexiva dos Cadernos para compreender o sujeito Gramsci, sua trajetória e sua visão de mundo no tempo e espaço social-histórico que viveu.

Antonio Gramsci nasceu em 1891, em Sardenha que fica no Sul da Itália (interior). Nosella (1992) relaciona Sardenha com o Nordeste do Brasil para que seja mais fácil a compreensão geográfica, econômica e social do intelectual: “Gramsci passou seus primeiros 20 anos de vida nesse “nordeste italiano”, sofrido” (NOSELLA, 1992, p. 9). Mas não era originariamente de família camponesa, acabaram indo para o campo quando o pai de Gramsci parou a faculdade de Direito e foi trabalhar no Cartório da pequena cidade para sustentar a família. Gramsci era o quarto filho e tinha seis irmãos – Gennaro, Grazietta, Antonio, Mario, Teresina e Carlo.

FIGURA 2 – Antonio Gramsci



Fonte: Mronline, 2018.

Gramsci tinha uma deformidade física, era corcunda com um metro e meio de altura. Teve a vida toda uma saúde frágil o que se agravou no tempo que ficou preso, até levar ao fim de sua vida. Seu sofrimento físico e mental é transposto nas cartas para os familiares e amigos, publicadas como *Cartas do Cárcere* (2005), pelas quais ele dava conselhos sobre a educação dos filhos. Muito antes disso, o intelectual italiano sofrera vários outros intempéries ao longo de sua jornada, sendo a primeira a prisão do pai quando ele tinha 7 anos e, conseqüentemente, a situação econômica da família ficou extremamente difícil.

Desde sempre, Gramsci tinha uma predisposição para os estudos. “Era o melhor da turma desde o primeiro ano” (FIORI, 1979, p. 23). No entanto, ele mesmo relata em suas cartas, muitos anos depois, que o sistema escolar que teve acesso era muito atrasado. Primeiro ele frequentou uma pré-escola de freiras e depois uma escola primária pública. Devido à sua saúde, estudou por um tempo em casa e retornou à escola no ginásio, dois anos depois. Em seus escritos também relata que sempre teve uma predileção pela matemática e ciências.

Seu primeiro contato com as ideias socialistas foi com a leitura do jornal *Avanti*, que seu irmão mais velho, Gennaro, lhe enviava de Turim. Ao cursar o colegial começa a revelar seu lado ativista de “revolta contra os ricos e de orgulho regionalista” (NOSELLA, 1992, p. 10), começa a ler Marx por conta própria. Nesta época, Gramsci trabalha como contador e dá aulas particulares para ajudar sua mãe.

O primeiro artigo que publicou foi em 1910, no jornal *A União Sarda* (L'Unione Sarda): “São ao todo 25 linhas, uma notícia simples, mas exposta com estilo exemplar e muito senso de humor, sem as ênfases e os floreios típicos do estreante de província” (FIORI, 1979, p. 75). Desde o início, o futuro jornalista se mostra com grande capacidade para a escrita e com forte posicionamento político na vida.

Já o seu primeiro escrito considerado politicamente de peso foi em 1914. Neste artigo Gramsci aborda a complicada posição dos socialistas italianos na 1ª Guerra Mundial. Segundo Fiori, “o jovem Gramsci foi a revelação desse novo jornalismo socialista, e, nos anos de guerra, foi praticamente o seu protagonista exclusivo” (1979, p. 129). Nesta época, ele já era membro do Partido Socialista Italiano (PSI), mas ainda não era um partido muito organizado nas ideias políticas e não possuía ações claras e realmente revolucionárias (NOSELLA, 1992).

Em 1917, Gramsci assumiu a direção do jornal *Il Grido del Popolo*, após manifestação em Turim que resultou na morte de quase 50 pessoas e a prisão de todos os dirigentes socialistas. O jornal se tornou “a mais importante expressão jornalística do Partido Socialista Italiano daquela época” (NOSELLA, 1992, p. 23). Nessa época, também escrevia para o jornal *La Città Futura* no qual deixa marcas do seu comprometimento com o idealismo historicista de Benedetto Croce<sup>5</sup>, pesquisadores dizem que esse é o ponto de mudança entre o jovem Gramsci e o intelectual marxista italiano maduro (FIORI, 1979). Ainda

---

<sup>5</sup> Gramsci estudou o pensamento de Croce, na Universidade de Turim, sobre cultura, história, debate livre, método historicista e renascimento italiano. Portanto, Croce foi uma influência muito forte no início da formação intelectual do jovem Gramsci.

que seu primeiro escrito publicado tendo como tema a educação tenha sido baseado no pensamento crociano:

Em seu artigo sobre a morte de Renato Serra (S.G., p. 10), que se abre com a já citada evocação da primeira experiência escolar do Gramsci menino... todavia, ainda que Gramsci tivesse preferido calar a respeito de Croce, ele, todavia, cita De Sanctis e, desse modo, seu artigo permanece dentro do sulco crociano; essa é com efeito, toda uma polêmica de cunho crociano contra a escola dos professores que tomam por arte aquilo que é tão-somente decoração e encaram a palavra apenas como um elemento gramatical a enquadrar dentro de esquemas livrescos. Por outro lado, permanece inteiramente a Gramsci, nas suas ênfases, as deplorações contra a falta de relações humanas entre professores e alunos. O instinto individual de rebelião e a estética crociana, unidos, dão uma marca característica a esse artigo, que é o primeiro escrito gramsciano no qual aparece uma avaliação da relação educativa existente nas escolas da época” (MANACORDA, 1990, p. 20 - 21).

A partir de 1919 ajudou a fundar o jornal *L'Ordine Nuovo* que era o antigo jornal socialista *Avanti* e se torna diretor do novo jornal. Em 1921 cria o Instituto de Cultura proletária junto com outros companheiros, em Moscou. Gramsci fez parte do comitê central do novo Partido Comunista da Itália (P.C.d'I) e participa do congresso no dia 21 de janeiro de 1921:

Naquele congresso Gramsci não falou. Era difícil para ele passar a idéia, no meio de tanto entusiasmo revolucionário massimalista, de que na verdade a nova tarefa era elaborar um outro projeto de revolução, pois a via italiana para a revolução ainda não tinha sido encontrada (NOSELLA, 1992, p. 44 – 45).

Não demorou muito para o jovem italiano perceber que para ser verdadeiramente revolucionário precisava criar sua própria linha política. Começou a propagar suas ideias marxistas e a necessidade de se criar um partido com base comunista. Essa jornada se iniciou, então, em Moscou por um convite.

Gramsci foi escolhido para representar o Partido Comunista da Itália no Executivo da Internacional em Moscou... partiu no final de maio de 1922. Deixava Turim depois de 11 anos de residência. Deixava também a direção de *L'Ordine Nuovo* (FIORI, 1979, p. 192).

Assim, em 1924 lançou o *L'Unità*, jornal oficial do Partido Comunista da Itália (PCI). Um jornal de esquerda operária a favor da luta de classe, mas que não podia demonstrar muito abertamente a dependência do partido.

Nunca fui jornalista de profissão, que vende sua pena a quem pagar melhor e deve continuamente mentir, porque a mentira faz parte de suas qualificações profissionais. Fui jornalista absolutamente livre, sempre de uma só opinião, e nunca tive de esconder minhas profundas convicções para agradar a patrões ou prepostos (GRAMSCI, 2005, p. 103).

O intelectual passou por fases de amadurecimento na luta política ao longo de sua vida, as quais são bem demarcadas por pesquisadores que estudam seus escritos e sua trajetória com grande aprofundamento.

Quadro 1 – Fases do jovem Gramsci

1911 – 1915	Estudos universitários em Turim, com uma formação crociana e tendência socialista. Manacorda (1990) intitula esta fase de ‘coexistência pacífica’.
1916 – 1918	Mais focado no jornalismo e atividade do partido. Momento histórico de guerra e grandes conflitos sociais.
1919 – 1922	Opção política decisiva pelo comunismo. Momento de grandes batalhas operárias em toda Itália.
1911 – 1924	Vai para Moscou e fica em contato direto com o comunismo russo e o movimento comunista mundial. Momento de ascensão do fascismo.
1924 – 1926	Retorna para a Itália e luta contra o poder fascista, a partir da criação de um partido que seja verdadeiramente marxista e leninista.

Fonte: Adaptado de Manacorda (1990).

A partir de 1923, o jornalista se engaja mais fortemente no campo político com o intuito de acabar com o fascismo que nascia na Itália, “em abril de 1924, em eleições que se realizaram ainda com certas condições de liberdade, Gramsci foi eleito deputado” (CALIL, 2019, p. 66). Na época, Gramsci acreditava que a única maneira de combater o fascismo era com uma greve geral e pelo confronto direto, no entanto, “sua posição não se impôs, e a escalada repressiva seguiu seu curso, até que, ao longo de 1926, completou-se a reconfiguração do regime italiano” (CALIL, 2019, p. 67). Em 8 de novembro de 1926, o intelectual orgânico é preso.

No dia 7 de dezembro chega à ilha de Ústica – ilha do Sul da Itália - junto com vários outros presos políticos, onde fica até dia 14 de janeiro de 1927 (durante cinco semanas). Neste curto período, organiza com outros presos

companheiros uma escola de alfabetização, elementar e média, até faculdade (NOSELLA, 1992), Gramsci fica responsável pela área de História e Literatura.

Gramsci defende um método que parte das experiências concretas de todos, valorizando-as e estudando-as coletivamente, de forma que o grupo todo se torne o educador de si mesmo, organicamente, elevando o nível cultural de cada um e do conjunto. É a idéia, a ele tão cara, da escola como “círculo de cultura”. Sua defesa da lógica, e não apenas da dialética, expressa seu apego à autocrítica e seu receio de bons instrumentos intelectuais (ferramentas de trabalho) e seu temor às idéias prontas e acabadas (NOSELLA, 1992, p. 72).

Além disso, encarcerado começa a escrever seus cadernos, hoje conhecidos como os *Quaderni del Carcere*. Ainda que a vida encarcerada não fosse nada fácil, principalmente para Gramsci que desde criança teve uma saúde frágil. Obviamente sua saúde piora expressivamente na prisão o que fica evidente em trechos de suas cartas à cunhada. A exemplo, segue trecho de sua carta de novembro de 1931:

Escrevo-lhe exatamente no quinto aniversário da minha prisão. Cinco anos, de fato, é um razoável espaço de tempo e, além disso, trata-se de cinco anos do período mais produtivo e mais importante na vida de um homem. Por outro lado, agora já se passaram e não tenho nenhuma vontade de fazer um balanço de perdas e ganhos nem de derramar lágrimas amargas sobre uma parte tão grande da existência entregue ao diabo. Mas me parece que estes cinco anos coincidem amplamente com um período determinado de minha vida fisiológica, isto é, foram necessários para reduzir o organismo às condições carcerárias. O mal-estar que sinto há três meses é, decerto, o início de um período no qual a vida carcerária se fará sentir mais duramente, como algo sempre real, que age permanentemente para destruir as forças (GRAMSCI, 2005, p. 116).

Após sua morte, Tatiana, cunhada de Gramsci, organizou os 29 cadernos com algarismos romanos. Hoje, são ao todo 33 Cadernos traduzidos por Carlos Nelson Coutinho e sua equipe. No início do livro *Escritos Políticos* (2004), Coutinho conta que o italiano produziu em torno de 1.700 títulos entre 1910 e 1926, “essa produção pré-carcerária ocupa um espaço que equivale a mais que o dobro daquele dos *Cadernos do cárcere*, escritos entre 1929 e 1935” (COUTINHO, 2004, p. 11)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Introdução do livro *Escritos políticos*, volume 1, de Antonio Gramsci, traduzido por Carlos Coutinho.

Em *A escola de Gramsci* (NOSELLA, 1992), o autor divide a produção dos Cadernos em três fases para facilitar a compreensão dos períodos de cada escrito de Gramsci com o contexto histórico-social da época.

Quadro 2 – Fases dos Cadernos do Cárcere

1° fase – fevereiro de 1929 a agosto de 1931	Escreve sete cadernos com 930 páginas de cadernos escolares.
2° fase – final de 1931 ao final de 1933	A saúde de Gramsci já estava bem comprometida. Escreve dez cadernos (cinco especiais) com 826 páginas.
3° fase – de 1933 a junho de 1935	Escreve doze novos cadernos, todos incompletos, na clínica do cárcere de <i>Fórmia</i> .

Fonte: Adaptado de Nosella (1992).

Ao longo de toda essa trajetória evidenciada neste capítulo da pesquisa, há alguns temas centrais em Gramsci para compreendermos sua concepção de sociedade mais justa, que perpassa por sua visão em relação a educação do povo.

*Investigar a origem histórica exata* de alguns princípios da pedagogia moderna: a escola ativa, ou seja, a colaboração amigável entre professor e aluno; a escola ao ar livre: a necessidade de deixar livre, sob a vigilância mas não sob controle evidente do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do estudante (GRAMSCI, 2000, p. 62).

Isto é, o intelectual queria uma educação voltada para a *práxis*, para a relação entre as experiências de vida dos educandos e os conhecimentos sistematizados da escola, o que não significa a falta de rigor no seu pensamento pedagógico. Ao contrário, assim como Freire, Gramsci demonstra em sua trajetória um alto rigor educativo.

Emprega a palavra hegemonia: “direção política e ação cultural de um grupo sobre outro grupo social” (MESQUIDA et al., 2013) para que as massas possam sair do pensamento espontâneo acrítico e começar a agir a partir de pensamentos críticos que se constituem, na visão gramsciana, pela consciência política. Para Gramsci a hegemonia é uma relação pedagógica, ou seja,

Gramsci queria fundar uma pedagogia social das massas populares (uma pedagogia dos oprimidos?) por meio da educação e pela atividade política militante – para Freire, a educação é, sobretudo, uma atividade política (MESQUIDA e al., 2013).

Assim, a partir de Manacorda (1990) mapeamos temas centrais que permeiam os escritos gramscianos e que são essenciais para o presente estudo:

- a) A necessidade de uma cultura do proletariado, caracterizada em um sentido anti-positivista.
- b) A busca por uma relação educativa para o proletariado independente dos intelectuais burgueses.
- c) O problema específico da escola, com sua natureza classista, conteúdos antiquados e enciclopédicos, métodos paternalistas e mnemônicos, a relação entre instrução humanística e formação profissional, que, na sua concepção, envolve uma crítica a escola burguesa e a política escolar socialista.

Dentre estes temas, há três conceitos de Gramsci que serão aprofundados ao longo desta pesquisa, em diálogo com Paulo Freire e Célestin Freinet. São eles: a cultura e a escola *desinteressada*, os círculos de cultura e o papel do jornalismo como formador da consciência política.

### 2.3 CÉLESTIN FREINET (1896 – 1966)

Célestin Baptistin Freinet foi um educador francês, muito conhecido pelo uso do *Jornal Escolar* como metodologia de ensino. De uma família simples, camponeses que moravam no vilarejo de Gars, no sudeste da França. O último dos quatro filhos de Joseph Delphin Freinet, agricultor, e de Marie Victoire Torcat, nasceu no dia 15 de outubro de 1896. A infância do educador francês influenciou a sua trajetória no campo da educação, suas práticas e sua maneira de enxergar o mundo.

Viveu até treze anos nessa aldeia, em contato com a riqueza e liberdade da natureza que ultrapassam em muito as mais engenhosas construções dos pedagogos. Participava dos trabalhos do campo e da guarda das cabras (CIOPPO ELIAS, 1997, p. 19).

A vida na aldeia, o contato com a natureza e os animais e o convívio familiar formaram o educador que Célestin Freinet foi ao longo de toda sua vida. Com 13 anos foi aceito no curso suplementar (primário superior), em Grasse – atualmente o Liceu Amiral de Grasse. Em 1912, com 16 anos, ingressou na Escola de Formação de Professores – a Escola Normal em Nice – e durante dois



anos recebeu o ensino da época, que depois se torna o foco de sua grande crítica como educador. Já muito jovem desejava ser professor, mas seus planos foram interrompidos pela 1ª Grande Guerra,

Alistou-se e, ao participar dos combates, sofreu as ações de gases tóxicos, que comprometeram seus pulmões. Mesmo passando anos de hospital em hospital com poucas esperanças de cura, ele não se deixou levar pelo pessimismo e pelo desânimo. Freinet realmente não se abateu. Decidido, sabia o que seria: professor primário, trabalharia muito, viveria e deixaria para trás a solidão e o desespero que a sua saúde abalada poderia trazer (SAMPAIO, 1989, p. 13).

Retorna da guerra em 1920 e logo já começa sua trajetória na educação, como professor adjunto de uma classe em *Bar-sur-Loup*. Os problemas de saúde, causados pela guerra, o impediam de dar aula da maneira tradicional na qual o professor fala e os alunos escutam e anotam. “Em 1917, com 21 anos de idade, tinha sido gravemente ferido na Batalha ‘*Chemin des Dames*’. Recebeu as condecorações Cruz de Guerra e Legião de Honra” (LEGRAND, 2010, p. 10). Para ele ficar em um palanque falando sozinho com uma sala cheia de crianças era muito difícil, perdia o ar e sentia dores. Então, começou a estudar e participar de congressos de educação para encontrar novos formatos de ensino.

Além disso, Freinet já era muito engajado na educação popular devido às próprias vivências: “seus escritos retratam certa revolta contra o isolamento e privação cultural a que esteve exposto durante a infância” (CIOPPO ELIAS, 1997, p. 20). Quanto mais estudava e mais presenciava a realidade das escolas, mais tinha consciência do papel da educação para manter o *status quo* e começa sua luta em favor de uma *escola do povo*.

Destacamos um trecho de *Célestin Freinet: un éducateur pour notre temps* (1995) que demonstra a universalidade da pedagogia freinetiana, bem como as próprias experiências de vida de Freinet desde sua infância,

Il faut pourtant se rappeler que son expérience de l'éducation n'a pas débuté dans sa petite classe de Bar-sur-Loup, mais dans son village de Garsoüil a vécu tant de découvertes passionnantes, dans ses écoles successives où il a subi le dogmatisme et l'ennui, dans les tranchées et les hôpitaux où il a mesuré l'imposture du nationalisme belliciste et l'immense gâchis qui en résulte. Par la confrontation des idées, il vient de clarifier ses choix fondamentaux : une éducation du travail et de la liberté au sein d'un groupe coopératif, une école conçue pour tous les

enfants du peuple, dans la perspective d'une société internationaliste, libérée de l'exploitation<sup>7</sup> (BARRÉ, 1995)<sup>8</sup>.

Suas metodologias pedagógicas foram criadas com o intuito de desenvolver um sujeito autônomo e consciente, a partir da formação do senso de responsabilidade, do senso cooperativo, da sociabilidade, do julgamento pessoal, da reflexão individual e coletiva, da criatividade, da expressão, da comunicação, do “saber fazer”, dos conhecimentos úteis e da capacidade de reduzir os pontos de desigualdades socioculturais. Assim, a Pedagogia Freinet desenvolve aulas com base em atividades como:

- a) Aula-passeio
- b) Imprensa escolar/Jornal escolar/Jornal mural
- c) Correspondência interescolar
- d) Livre expressão/Livro da Vida
- e) Audiovisual
- f) Autoavaliação
- g) Caixas de trabalho
- h) Cinemateca cooperativa
- i) Fichário escolar cooperativo

Por isso, o educador francês é considerado um precursor e uma referência até a atualidade em sua pedagogia popular, essencialmente uma pedagogia da comunicação, “da expressão pessoal e da capacidade de ouvir o outro” (LEGRAND, 2010, p. 32).

---

<sup>7</sup> Tradução: É importante lembrar que a sua experiência na educação não começou dentro de uma pequena sala em Bar-sur-Loup, mas em sua aldeia em Garsoûil onde viveu descobertas emocionantes, nas diversas escolas onde sofreu dogmatismo e tédio, nas trincheiras e nos hospitais onde ele percebeu a impostura do nacionalista belicista e o imenso desperdício que dele resulta. Pelo confronto de ideias, ele esclarece suas escolhas fundamentais: uma educação do trabalho e da liberdade no seio de um grupo cooperativo, uma escola projetada para todos os filhos do povo, na perspectiva de uma sociedade internacionalista, livre da exploração.

<sup>8</sup> Sem paginação.

FIGURA 3 – Célestin Freinet



Fonte: Projectall, 2012.

Freinet fundou a FIMEM (Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna), em Bruxelas, com o intuito de possibilitar a troca de práticas pedagógicas entre os Continentes. “Como associação, facilita os contatos e auxilia a pesquisa e a divulgação de experimentos e inovações cooperativas” (CIOOPO ELIAS, 1997, p. 22-23).

No Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, realizado em 1923 na Suíça, se encontrou com Ferrière, Claparède, Decroly, Bovet e Cousinet, e se interessava profundamente pelo papel ativo da criança. Pensando o ser humano como ser social e histórico, buscou aprofundar a ideia dada pela Educação Nova à palavra atividade,

Fascina-o a ideia do trabalho em pequenos grupos. Nela vê reforçado seu pensamento a respeito do trabalho coletivo. Procura Cousinet para obter mais informações e volta para sua aldeia repleto de novas ideias. Mais uma vez reafirma seu gosto pela profissão de ensinar, percebendo a amplitude da palavra educação. Porém, a influência decisiva na sua orientação pedagógica viria da leitura de *L'École Active*, de Ferrière, e das obras nele citadas para consulta e aprofundamento; nessa obra Freinet encontraria resposta para alguns dos problemas pedagógicos mais complexos, materiais, filosóficos, sociais e políticos (CIOOPO ELIAS, 1997, p. 24).

Se engajou politicamente, entre janeiro de 1923 a junho de 1925 escrevendo para a revista de vanguarda do Partido Comunista, a *Clarté*. Os

principais temas abordados em seus textos: a obrigatoriedade de escolaridade a todas as crianças até 10 anos, o objetivo das instalações de escolas “burguesas” de manter o sistema capitalista e a necessidade de uma escola do trabalho.

Em 1925, Freinet visitou a União Soviética e já era membro ativo do sindicato e do partido comunista. Nesta época, sua visão de mundo já estava bem embasada no marxismo.

[...] o pensamento marxista o leva a entender o porquê da revolta de 1917, vivida nas trincheiras e ligada à Revolução da URSS. Viagens de informação ao estrangeiro são organizadas, graças ao auxílio de simpatizantes de diversos países (CIOPPO ELIAS, 1997, p. 25).

Em 1924, Freinet introduz a imprensa na escola que se tornou um novo instrumento pedagógico até hoje utilizado em algumas escolas de todo o mundo, inclusive no Brasil. Entretanto, é importante ressaltar que Freinet não foi o pioneiro na criação do jornal escolar, ainda que seu nome seja muito conhecido devido a essa atividade que realizou com seus educandos.

Tolstoi, en 1859, creait dans sa propriete de famille de lasnaia Poliana une ecole enfantine ou des sa fondation il donne la parole aux enfants. << L'adulte, escrit Tolstoi, peut aider l'eleve dans la narration (...) en lui faisant lire des oeuvres d'autres enfants, surtout de petits paysans, qui sont plus justes, plus belles et plus morales que celles des adultes<sup>9</sup>... (COLLOT, 2012, p. 43).

Tolstoi também não foi o primeiro a utilizar essa atividade pedagógica, ainda assim trazemos a citação para demonstrar que a prática do jornal escolar já tem tempos.

A primeira cooperativa para organizar publicações, fabricação e difusão de novos métodos e práticas pedagógicas nasce como a CEL (Cooperativa de Ensino Leigo); e revistas como *La Gerbe*<sup>10</sup> são impressos e intercambiados.

Depuis 1932, *La Gerbe* est une revue de 16 pages, composée de textes d'enfants et imprimée par un professionnel. Les *Extraits de la Gerbe* ont pris le nom d'*Enfantines*. En 36, il est décidé (EP 17, p. 347)

<sup>9</sup> Tradução: Tolstoi, em 1859, criou em sua propriedade familiar de lasnaia Poliana uma escola infantil onde desde sua fundação, ele dá voz às crianças. << O adulto, escreve Tolstoi, pode ajudar o aluno na narração (...) fazendo-o ler obras de outras crianças, principalmente de pequenos camponeses, que são mais justas, mais bonitas e mais dotadas de moral que as obras dos adultos.

<sup>10</sup> Uma revista com a colaboração das crianças, criada em 1927.

de fondre les deux éditions dans una bonne emente unique: le 1er et le 10 de chaque mois, paraîtra une *Gerbe*, et le 20 une brochure de petitformat, intituléaussi *La Gerbe (N° spécial de la collection Infantines)*<sup>11</sup> (BARRÉ, 1995).

Freinet se casou com Élise Virginie Lagier Bruno em março de 1926, que chegou à escola havia um ano e ajudava com sua sensibilidade artística e organização no trabalho que realizava na escola de *Bar-sur-Loup*. Eles tiveram uma filha, Madeleine. Élise ganhou o primeiro lugar em um concurso nacional de gravura e recebeu o Prêmio Gustave Doré antes de conhecer Freinet. Quando decidiu se mudar para *Bar-sur-Loup* para trabalhar na pedagogia freinetiana, deixou sua carreira artística.

Elise leu a revista *Clarté*, onde Célestin Freinet publicou artigos pedagógicos: ela escreveu para ele, e se encontrou com este jovem professor decidindo se mudar para Bar-sur-Loup para acompanhar o trabalho e a vida de Freinet (SAMPAIO, 1989, p. 108).

O uso da imprensa escolar estava se espalhando pelo país, em 1929 o instrumento pedagógico já era usado em cem escolas francesas. Sua intenção era promover uma educação que favoreça a mudança na sociedade, mas nunca com um fim partidário específico. A pesquisadora Cioppo Elias (1997, p. 29) escreve: “Embora Freinet afirmasse constantemente que a ação pedagógica deveria visar, dentro dos limites possíveis, à mudança social e mesmo política, nunca chegou a propor uma ação político-partidária”.

Na mesma época, há outro nome que se destaca por iniciar novas práticas nas aulas, o professor René Daniel. Assim como Freinet, Daniel queria algo diferente para o ensino e iniciou um pequeno jornal em sua classe a partir das leituras que fez dos artigos de Freinet. E em 1926, Freinet e Daniel começam a trocar correspondências contando suas experiências e iniciam o experimento de correspondência interescolar entre *Bar-sur-Loup* e *Saint-Philibert-en-Tregunc*.

Pela extensão de suas práticas educativas que Freinet é considerado um grande educador e pioneiro, Collot (2012, p. 45) conta que é com esse trabalho

---

<sup>11</sup> Tradução: Desde 1932, *La Gerbe* passa a ser uma revista de 16 páginas, constituída de textos de crianças e impressa por um profissional. Os *Extraits de la Gerbe* tomaram o nome de *Infantines*. Em 1936, foi decidido ( EP 17, p; 347) fundir as duas edições em uma boa ementa única: nos dias 1° e 10 de cada mês, aparecerá uma *Gerbe*, e no dia 20 uma brochura de pequeno formato, também intitulado *La Gerbe* (Número especial da coleção *Infantines*).

entre Freinet e Daniel “que le journal scolaire este devenu une pratique courant et que s’est affirmée peu a peu la fonction de communication qui le caractérise<sup>12</sup>”. A partir desse trabalho de publicação e compartilhamento com outras escolas das produções dos educandos, as crianças desenvolvem a consciência do impacto da comunicação e se responsabilizam por suas produções e ações no mundo de maneira autônoma e crítica.

Mas sua grande movimentação com as correspondências escolares e os passeios com os alunos pela aldeia provocaram em 1933 um inquérito pedagógico, todos os textos impressos por seus alunos foram examinados, e em junho Freinet foi banido do ensino público. Dois anos depois, Freinet e Élise, sua esposa, abriram a própria escola livre em Vence, “a primeira escola proletária particular. Nela, aprofunda e cria outras técnicas, amadurecendo suas concepções sobre a *educação do trabalho*” (CIOPPO ELIAS, 1997, p. 30).

Cinco anos depois, em 1939 com a Segunda Guerra Mundial, o Partido Comunista é proibido na França. O educador é considerado um líder terrorista, é preso no campo de concentração *Saint-Vichy-Maximin* (Var) até outubro de 1941. O que leva à prisão de Freinet é uma desconfiança dos próprios moradores da pequena cidade nas suas práticas educativas.

Os moradores da cidade, percebendo o grande movimento no correio, passaram a desconfiar até de “espionagem russa”. Convém lembrar que a Europa vivia, nos primeiros anos da década de 30, um clima de guerra, com o nazismo crescendo na Alemanha, o fascismo dominando a Itália e o nacional-socialismo se espalhando por toda parte (SAMPAIO, 1989, p. 59).

Como já contextualizamos a vida e obra de Freire e Gramsci, e agora estamos em Freinet, é possível notar uma grande semelhança na vida dos três intelectuais: eles foram presos por terem uma concepção de mundo específica e lutarem por essa visão a partir de suas práticas políticas e educativas. Destacamos trecho do livro de Collot (2012) na qual afirma que a linguagem é

---

<sup>12</sup> Tradução: que o jornal escolar tornou-se uma prática corrente e foi pouco a pouco se afirmando a função de comunicação que o caracteriza.

um ato político e governos autoritários têm medo do poder da educação, no contexto pós as duas grandes guerras:

Il est evident que le developpement et l'usage d'une langue universelle est un acte politique et il est de fait que les Etats et les gouvernements ne l'ont jamais considere d'un bon oeil. Il est significatif que ce soit apres les deux grands conflits mondiaux que l'on a constate chaque fois un renouveau de l'esperanto<sup>13</sup> (COLLOT, 2012, p. 93).

Mesmo preso o educador francês continua produzindo e refletindo sobre sua própria prática pedagógica, escreve dois livros: *A educação do trabalho e Ensaio da psicologia sensível aplicada à educação*. Em 1947, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o educador recomeça sua luta pela escola do povo e cria o ICEM (Instituto Cooperativo da Escola Moderna), voltado para a pesquisa. Nesse mesmo período, deixa de fazer parte do partido comunista, “em 1950, Freinet foi expulso do Partido Comunista por não concordar mais com suas políticas” (LEGRAND, 2010, p. 14). Volta para sua escola em Vence, e em outubro de 1966 Freinet falece.

Em 8 de outubro de 1966, lá mesmo em Vence, na sua escola, que funciona até hoje, em meio aos pinheiros, com seus caminhos ladeados de pedra, morreu Freinet, envolvido pelo cantar dos pássaros em liberdade (SAMPAIO, 1989, p. 73).

Élise continuou sua obra através de livros que escreveu e trabalhando até 1983, quando faleceu com 84 anos. Depois, o trabalho foi continuado pela filha do casal, Madeleine, que manteve viva a Escola Freinet de Vence.

Célestin Freinet, instituteur, est certainement le plus grand pedagogue français du 20ème siècle. Son nom , qui est aussi celui de son mouvement, le « Mouvement Freinet », est connu dans des dizaines de pays, en Europe bien sûr, mais aussi en Amérique centrale, en Amérique latine, en Afrique, au Moyen et em Extrême Orient. On retrouve un certain nombre de « compagnons » de Freinet, ou de membres du mouvement, à l'origine ou parmi les fondateurs de

---

<sup>13</sup> Tradução: É evidente que o desenvolvimento e o uso de uma língua universal é um ato político tanto ele é um ato político que os Estados e os governos jamais o viram com bons olhos fato que os estados e governos nunca a consideraram com bons olhos. É significativo que tenha sido depois dos dois grandes conflitos mundiais que temos visto cada vez mais um renascimento do esperanto.

structures coopératives nationales. Freinet ayant été lui-même créateur de coopératives agricoles et enseignantes<sup>14</sup> (PAIN, 2007).<sup>15</sup>

Com suas práticas consegue estimular o diálogo entre estudantes e professor e o estudante deixa sua posição passiva para, agora, ser ativo no processo de produção do conhecimento, “a imprensa restituiu a palavra à criança” (FREINET, 1977, p. 65). As práticas realizadas em sala de aula por Freinet dialogam com as concepções de Freire e Gramsci para a educação. E os três dialogam com as preocupações centrais da vida contemporânea – as quais abordaremos ao longo da pesquisa -, na qual é permeada pela *internet* e pelo excesso de informações, Collot (2012) escreve:

Ce n'est pas la quantité d'informations disponibles qui est nefaste, c'est la capacité de les appréhender, de les choisir, de les utiliser et d'en produire à son tour qui est insuffisamment développée<sup>16</sup> (COLLOT, 2012, p. 103).

Assim, é preciso refletir sobre as similaridades dos três intelectuais contextualizando com o momento atual do mundo, principalmente, a situação social e política do Brasil e, especificadamente, a influência das mudanças sociais no campo educacional.

#### 2.4 FREIRE, GRAMSCI E FREINET: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Os três intelectuais viveram e atuaram no mundo do século XX, no Brasil, na Itália e na França. No entanto, suas contribuições possuem extrema relevância para o mundo do século XXI, para a compreensão do ser cidadão e para a prática de uma educação condizente com as necessidades da atualidade.

Isto posto, partimos da premissa de que não é possível uma sociedade verdadeiramente democrática sem um povo educado para exercer seu papel de

---

<sup>14</sup> Tradução: Célestin Freinet, professor, é certamente o maior pedagogo francês pedagogos franceses do século XX. Seu nome, que é também o nome do seu movimento o “Movimento Freinet”, é conhecido em dezenas de países, na Europa com certeza, mas também na América Central, na América Latina, na África, no Oriente Médio e no Extremo Oriente. Encontramos uma série de <<companheiros>> de Freinet, ou membros do movimento, na origem ou entre os fundadores das estruturas cooperativas nacionais. Freinet tendo ele mesmo sido o criador de cooperativas agrícolas e de ensino.

<sup>15</sup> Sem paginação.

<sup>16</sup> Tradução: Não é a quantidade de informações disponíveis que é nefasta, mas é a capacidade de apreendê-las, escolhê-las, utilizá-las e produzi-las que por sua vez é insuficientemente desenvolvida.



cidadania. Aprofundamos essa reflexão a partir de um diálogo entre os três intelectuais com as questões da atualidade, abordando dois eventos que ocorreram nos anos de 2020 e 2021 e abalaram a noção de sociedade democrática: a pandemia do Covid-19 e a Invasão ao Capitólio nos Estados Unidos da América.

Nessa análise interpretativa há também uma relação entre a tríade que norteia a pesquisa, sendo a exposição desses eventos notória na produção jornalística, diretamente ou indiretamente impactantes na educação e essencialmente influenciados pela consciência política, principalmente, dos que governam diretamente.

#### **2.4.1 Covid-19: pânico mundial**

No final de 2019 começamos a escutar rumores de um vírus na China e na terceira semana de março de 2020, o Brasil já estava em quarentena relativa. Enquanto escrevo essas linhas, no dia 19 de maio de 2021, estamos lidando com mais de 3.404.925 mortes no mundo por Covid-19, no Brasil são 439.050 vidas perdidas. As estatísticas do *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)* ainda escancaram que no mundo são mais de 164.244.659 casos confirmados e no Brasil, especificadamente, são 15.732.836 casos confirmados. Os números são assustadores e mais angustiantes e revoltantes quando lembramos que não são números ou estatísticas, são pessoas. É o pai, a mãe, a vó, o vô. É o amor de alguém.

Não bastando em tirar vidas, o vírus afetou drasticamente a vida socioeconômica de quem está conseguindo sobreviver. Afetou no mundo inteiro, mas no Brasil o cenário parece ainda mais complexo combinado com o contexto histórico do país e a atual gestão política durante a pandemia. E nós, brasileiros, como ficamos? Ficamos perdidos, com medo e angustiados acompanhando diariamente as notícias. A crônica *Minha casa é minha pátria* (CAMARGO, 2020) traduz esse sentimento nos brasileiros ao falar sobre uma das vezes que um grupo de pessoas foi as ruas para defender o fim do isolamento social, devido aos graves problemas econômicos do país e, também, pediam a intervenção no Congresso Nacional e no Supremo Tribunal Federal. Essas ações que colocam

diretamente em risco a vida das pessoas tem o aval e até incentivo do presidente Jair Bolsonaro.

Trecho da crônica do jornalista e educador, Paulo Camargo (2020), publicada no *Jornal Escotilha*:

Em dias nos quais o mundo está imerso em uma pandemia, e muitos encontram-se reclusos para sobreviver e salvar vidas, o Brasil anda doente, meio cambaleante em sua busca por um rumo. E não por conta (apenas) da Covid-19. No último domingo, mesmo dia em que o número oficial de infectados pelo novo Coronavírus ultrapassava a marca de 100 mil, Brasília transformou-se no palco de um espetáculo de horrores, transmitido mundo afora (CAMARGO, 2020).

Obviamente que na educação não é diferente, essa também foi afetada mundialmente. No Brasil, acompanhamos desde 2020 a reviravolta no campo educacional, com escolas fechando, aulas online, professores e estudantes tentando construir algum conhecimento através de telas frias. Tudo de um dia para o outro. Logo, a comunicação, a maneira de cumprir tarefas do dia a dia e as relações humanas mudaram drasticamente de forma. A vida humana ativa foi transferida quase que totalmente para o ambiente virtual; inclusive só não paramos completamente graças à tecnologia.

Pesquisa realizada pela Fundação Lemann pontua as principais dificuldades dos estudantes na época pandêmica: “acesso à internet, dificuldade com o conteúdo, falta de equipamentos e interesse são os principais motivos para não fazer todas as atividades em casa” (EDUCAÇÃO NÃO PRESENCIAL, 2020). A pesquisa foi realizada no mês de maio de 2020, ao lado do Itaú Social e da Imaginable Futures, entrevistando por telefone 1.028 pais ou responsáveis por crianças e jovens do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Destacamos que a falta de interesse é maior no grupo de jovens do Ensino Médio, ou seja, a fase em que o jovem já pode ter uma percepção mais ampliada sobre o mundo e se engajar no sonho possível de transformar a realidade. E, no entanto, além de todas as dificuldades da vida em pandemia ainda esses jovens precisam lidar com um sistema educacional não preparado para se transportar para o mundo virtual com plena qualidade e eficácia. Além disso, ainda que a *internet* tenha ajudado muito nesse momento nos diferentes aspectos da vida, também é um espaço totalmente impessoal que dificulta o diálogo afetivo necessário para a construção dos conhecimentos.

Enquanto a educação sofre com este novo cenário, o jornalismo se destaca mundialmente como um recurso essencial para o contato entre as pessoas e os eventos do mundo; em meio ao caos as pessoas sentiram a necessidade de se manter informadas, de vigiar os movimentos de seus governantes e, assim, a cada novo dia esperar por um milagre: a notícia que daria fim a este pesadelo. Mas não é simples assim, entre as empresas jornalísticas e a população ocorreu um grande ruído<sup>17</sup>, devido ao jogo político e econômico que uma pandemia envolve, além das constantes interferências causadas pelas lutas ideológicas nas redes sociais e realizada pelo próprio povo.

Este ruído causou na humanidade uma segregação entre diferentes grupos ideológicos que não possuem abertura ao diálogo, potencializado nas redes sociais fazendo com que a noção de fato e opinião pessoal fossem perdidas aumentando as *Fake News*. Tudo isso impacta diretamente a educação do país e a luta pela construção de uma nova educação; afinal Freire (1980, p. 35) diz: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem<sup>18</sup> no vazio”.

Na concepção da educação libertadora o diálogo é central para o processo de aprendizagem entre educador e educando. É uma educação que se faz através da comunicação entre educando e educador, mas é também com a sociedade, com o mundo; ou seja, vai além do espaço físico educacional e toca na realidade, ou melhor nas realidades diversas que se apresentam no nosso Brasil.

Portanto, o trabalho pedagógico, dentro da concepção de uma educação libertadora, que aborda as questões sociais, econômicas e políticas na época pandêmica é essencialmente um trabalho educacional de conectar a escola à vida: “retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (GRAMSCI, 1991, p. 133). Sendo que o

---

<sup>17</sup>No meio jornalístico usa-se o termo quando não há uma compreensão entre emissor e receptor no processo de comunicação. O emissor diz algo e o receptor entende outra coisa ou entende apenas fragmentos.

<sup>18</sup> Compreendemos que a escrita de Freire, antes da sua revisão mais atenta ao feminino, se referia a todos os seres humanos ao pronunciar “homem” como espécie humana.

educando só se torna ativo a partir do momento em que lhe interessa o processo educacional.

o trabalho escolar não lhes interessa porque já não se inscreve no seu mundo. Então, inconscientemente, concedem-nos apenas a porção mínima do seu interesse e da sua vida, reservando todo o resto para aquilo que consideram verdadeira cultura e alegria de viver (FREINET, 1973, p. 11).

Com a comunicação para a construção de conhecimentos é possível desenvolver os sujeitos para a criticidade. É essencialmente com o diálogo reflexivo no ambiente educativo que se desenvolve a capacidade humana de pensar, de fazer sinapses e de formar um pensamento próprio que reflita à uma concepção de mundo, uma vez que também depende da realidade e das experiências de vida de cada um.

Saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época (FREIRE, 1980, p. 44).

A atitude crítica diante dos acontecimentos da vida contemporânea se apresenta ainda mais essencial e complexa na prática. Bauman (2001) comenta o pensamento crítico na atualidade:

Isso não significa, entretanto, que nossa sociedade tenha suprimido (ou venha a suprimir) o pensamento crítico como tal. Ela não deixou seus membros reticentes (e menos ainda temerosos) em lhe dar voz. Ao contrário: nossa sociedade – uma sociedade de “indivíduos livres” – fez da crítica da realidade, da insatisfação com “o que aí está” e da expressão dessa insatisfação uma parte inevitável e obrigatória dos afazeres da vida de cada um de seus membros. Como Anthony Giddens nos lembra, estamos hoje engajados na “política-vida”; somos “seres reflexivos” que olhamos de perto cada movimento que fazemos, que estamos raramente satisfeitos com seus resultados e sempre prontos a corrigi-los. De alguma maneira, no entanto, essa reflexão não vai longe o suficiente para alcançar os complexos mecanismos que conectam nossos movimentos com seus resultados e os determinam, e menos ainda as condições que mantêm esses mecanismos em operação. Somos talvez mais “predispostos à crítica”, mais assertivos e intransigentes em nossas críticas, que nossos ancestrais em sua vida cotidiana, mas nossa crítica é, por assim dizer, “desdentada”, incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na “política-vida”. A liberdade sem precedentes que nossa sociedade oferece a seus membros chegou, como há tempo nos advertia Leo Strauss, e com ela também uma impotência sem precedentes (BAUMAN, 2001, p. 31).

Essa crítica “desdentada” é o que se percebe no contexto da pandemia e a impotência foi palpável para os que enxergaram o abismo entre as notícias e a realidade, que acompanharam as discussões polarizadas entre os grupos ideológicos e, ainda, que perceberam o movimento do grande jogo político-partidário. Deste modo, as críticas nas redes sociais são diárias, contudo, cada vez com menos reflexão, diálogo e bom senso em tempos de crise mundial.

Gramsci (1981) já dizia que as diferentes plataformas que atendem à um público, como jornais, revistas e livros, nunca conseguem atender a todos da mesma forma e intensidade, por isso, estes não devem ser vistos como substitutos da capacidade humana de pensar, mas como importantes estímulos para a produção de pensamentos e formação de conhecimentos. Neste sentido que o jornalismo é também formador da consciência política.

O intelectual orgânico sardo enxergava este poder no papel do jornalismo para além de informar e acreditava que o processo revolucionário não estava apenas no âmbito político, mas também no âmbito cultural que é propagado pelos meios de comunicação e pelas ações pedagógicas “capazes de denunciar as estruturas excludentes da sociedade capitalista, aprofundar a consciência dos trabalhadores e exigir a transformação radical das relações sociais de produção” (MORAES, 2014).<sup>19</sup> Freinet também demonstra em seus escritos uma preocupação com este poder, quase oculto, da imprensa.

Estamos actualmente na aurora de um novo período: a imprensa impôs a tal ponto a sua soberania que mesmo o manual mais rico não passa de um 'ersatz' da riqueza gráfica posta à disposição de todos pela técnica contemporânea. A própria escrita manuscrita tende a minimizar-se num mundo em que a máquina de escrever, a poligrafia, o disco, a rádio, o cinema, a televisão, o gravador, intensificam e aceleram a intercomunicação e as trocas (FREINET, 1993, p. 11).

A era digital com a facilidade da intercomunicação intensifica os ruídos no processo comunicacional e a polarização no debate político, principalmente em redes sociais - Facebook, Instagram, Twitter etc. – as quais pela própria lógica de funcionamento promovem discursos superficiais, os chamados “lacradores”.

---

<sup>19</sup> Sem paginação.

Consequentemente, percebe-se uma intolerância geral quanto ao pensamento diferente o qual inviabiliza o diálogo produtivo, reflexivo e afetivo.

Assim, o papel da educação é fazer refletir essas questões. Estimular as crianças e os jovens, em diferentes graus de aprofundamento no debate e diferentes atividades, pensarem sobre o que impulsiona os comportamentos indiferentes, os discursos vazios de sentido, as ações antidemocráticas e a falta de percepção humanitária da sociedade para, então, pensar em novos comportamentos e ações sociais em direção ao pensamento democrático, as atitudes humanizadas e a habilidade de empatia ao outro, ao diferente.

Ainda que a educação por si só não seja suficiente para a transformação, é um dos campos essenciais que se começa “a luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulos. E tudo isso, com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança” (FREIRE, 2000)<sup>20</sup>.

#### 2.4.2 Era Trump: um ataque à democracia?

No dia 06 de janeiro de 2021, o Capitólio dos Estados Unidos da América foi invadido por parte da população que é pró-Trump por não aceitarem o resultado das eleições de novembro de 2020, na qual Joe Biden (partido Democrata) foi eleito presidente dos EUA.

Cinco pessoas morreram na invasão, as imagens são chocantes e especialistas classificam esse como um ataque à democracia e uma prova da decadência dos EUA. Destacamos um trecho da reportagem *Anarchy in the USA: what the papers say about the storming of the us capitol*, do jornal *The Guardian*, publicada no dia seguinte à invasão:

The **Guardian** carries a scene from the Capitol’s rotunda, filled with a pro-Trump mob waving the flag of their leader: “Chaos as pro-Trump mob storms US Capitol”. Prominence is given to a quote from the US president-elect, Joe Biden, who said: “Our democracy’s under assault, unlike anything we’ve seen in modern times<sup>21</sup> (BEN DOHERTY, 2021).

---

<sup>20</sup> Sem paginação.

<sup>21</sup> Tradução: O The Guardian carrega uma cena da praça em frente ao Capitólio, com uma multidão pró-Trump agitando a bandeira de seu líder: “Caos enquanto a multidão pró-Trump assola o Capitólio dos EUA”. Destaque é dado a uma citação do presidente eleito dos Estados

Biden foi eleito para assumir a presidência em 2021 e Trump declara que houve fraude na eleição, no entanto não consegue provar sua teoria e faz um pronunciamento ao povo americano incitando o ato no dia da posse do presidente eleito. Após o ocorrido, donos de redes sociais começaram a se movimentar para bloquear as contas de Donald Trump com o intuito de impedir mais incitação à violência. O banimento do então presidente dos EUA das redes sociais causou uma discussão polarizada entre os que acreditam ser o correto e os que defendem ser esse um ato contra a liberdade de expressão. Reportagem da CNN Brasil:

foi a primeira vez que o Twitter suspendeu a conta de um chefe de Estado, gerando uma controvérsia mundial sobre o impacto que as gigantes da tecnologia dos EUA podem ter sobre a liberdade de expressão e a democracia (ADINARAYAN e PONTIUS, 2021).

Há nesta notícia diferentes pautas políticas e sociais que apesar de serem essencialmente dos EUA, afetam exponencialmente o Brasil devido à relação amistosa entre Trump e o presidente Jair Bolsonaro, além da questão de poder das empresas tecnológicas sob a vida das pessoas. Estas polêmicas impactam no campo político, econômico, e conseqüentemente, educacional. Posto que, na visão de mundo dos três intelectuais, a escola deve estar ligada à vida para produzir uma educação democraticamente concreta para a formação do cidadão em sua totalidade.

Para Gramsci a educação é:

Uma adaptação ao ambiente, sim, mas também e sobretudo, uma luta contra esse ambiente, para não permitir que esse influa casualmente, mecanicamente, talvez mesmo através de seus aspectos menos evoluídos, e por isso como “autoridade”, como “pressão” (novos sinônimos de coerção e pedantismo). O problema colocar-se como uma opção entre naturalidade e autoridade, isto é, intervenção humana, na pressuposição de que não se pode falar de natureza do homem, mas tão-somente de um ambiente historicamente determinado. O discurso é, portanto, bem mais amplo que a relação imediata entre adultos e crianças (MANACORDA, 1990, p. 81).

À vista disso, a formação do sujeito em cidadão perpassa pela interação e confronto com as questões do mundo e sua história. “A Escola que não prepara

---

Unidos, Joe Biden, que disse: “Nossa democracia está sob ataque, diferente de tudo que vimos nos tempos modernos”.

para a vida, já não serve a vida; e é essa a sua definitiva e radical condenação” (FREINET, 1969, p. 19). Neste ponto há uma preocupação em comum entre os intelectuais: a relação entre cultura e educação com o intuito de desenvolver o sujeito para a criticidade, criatividade e autonomia.

É preciso, neste contexto, ensinar e aprender a ler criticamente discursos políticos, o percurso da história e a mídia. A BBC (2021) informou em reportagem sobre a análise realizada nos EUA sobre o discurso do Trump que antecedeu ao ataque:

Os senadores também assistiram a novas cenas do dia 6 de janeiro. Em uma delas, os trumpistas gritavam "invadam o Capitólio", enquanto Trump discursava. O próprio comício de Trump, que antecedeu a invasão, foi alvo de análise. A deputada democrata Madeleine Dean, uma das responsáveis pela acusação a Trump no Senado, disse aos senadores que, das 11 mil palavras que Trump disse em seu discurso de mais de uma hora naquele dia, apenas uma vez ele mencionou o termo "pacificamente", enquanto disse "lutar" várias vezes (SANCHES, 2021).

Isto é, todo discurso propagado é impregnado de intenções, do contrário, não teria razão de ser. Uma educação para a autonomia, para a *práxis* e para a consciência política precisa estar atenta aos acontecimentos do mundo com um olhar analítico-crítico, sendo o intuito uma educação libertadora também precisa ter um olhar histórico-social.

Na pedagogia gramsciana há o uso da palavra *desinteressado* para cultura, escola e formação, Nosella (1992) explica que este, no contexto gramsciano, denota um alcance maior, abrindo para novos olhares e possibilidades, com foco na coletividade, no humano como um todo. Isto é, cultura e escola desinteressadas em Gramsci tem como propósito uma educação voltada ao coletivo, a uma visão ampla e complexa do mundo e séria para todos, não apenas para uma parcela da população. A rigor, a escola “desinteressada”, para Gramsci, é aquela “desinteressada” do trabalho na qual os operários aprenderiam a operar as máquinas da burguesia industrial, mas interessada nas questões que têm a ver com os aspectos políticos do mundo do trabalho. Do contrário, o que se tem é

...uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienado, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo... (FREIRE, 1980, p. 35).



Para deixar de ser coisa o indivíduo necessita de um espaço que possibilite o pleno desenvolvimento das capacidades humanas. É desejável elaborar a própria concepção de mundo com criticidade e conscientização, para escolher o próprio caminho e ter participação ativa na produção da história do mundo (GRAMSCI, 1989). Antonio Gramsci acreditava que essa formação cultural do cidadão não poderia depender somente da escola, sendo as várias instâncias da vida passíveis de aprendizagens.

Todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolásticas”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior (GRAMSCI, 1989, p. 37).

Paulo Freire também acreditava na relação entre ação política e *ação cultural* para uma educação libertadora com os oprimidos. E faz uso dos *círculos de cultura* de Gramsci que eram essencialmente as redações das revistas, mas no ambiente escolar com a premissa: “daí dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2019, p. 107). No livro *Pedagogia do Oprimido* (2019), Freire relata uma das várias experiências que teve com os *círculos de cultura* no Chile:

Por isto é que, certa vez, num dos “círculos de cultura” do trabalho que se realiza no Chile, um camponês, a quem a concepção bancária classificaria de “ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura: “Descubro agora que não há mundo sem homem”. E quando o educador lhe disse: “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?” (FREIRE, 2019, p. 99).

Portanto, uma educação *desinteressada* e *círculos de cultura* que promovam a reflexão crítica e o diálogo para a transformação do mundo é, também, uma educação que debate e problematiza as questões mundiais, por exemplo o aspecto político e as consequências que envolvem a invasão ao Capitólio dos EUA. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2019, p. 108), sendo este debate necessário no processo educacional, de maneira pedagógica para a construção de pensamentos analíticos e críticos do mundo.

## 2.5 UMA EDUCAÇÃO REFLEXIVA-CRÍTICA PELA AUTONOMIA DO EDUCANDO

Entendemos que há um ponto central que conecta os três intelectuais em suas visões de mundo e práticas sociais e educativas: a autonomia do educando. Mas o que seria essa autonomia no contexto da atualidade? Pelo estudo destes intelectuais compreendemos que esta autonomia se faz pelo exercício da *práxis*, ou seja, na relação dialética entre teoria e prática. Tanto Freire quanto Gramsci acreditavam que o primeiro passo é a conscientização. Destacamos trecho de artigo que aborda a filosofia e a *práxis* de ambos no âmbito educacional:

Freire queria que os “condenados da terra” construíssem a consciência crítica e política, utilizando para tanto a educação; Gramsci queria mudar a situação de opressão vivida pelos operários italianos por meio da ação política sob a forma de uma “guerra de posição” (MESQUIDA et al., 2013, p. 2).

A conscientização de si como sujeito do mundo e da realidade que o cerca é o que permite ao cidadão a capacidade de transformar. E o desenvolvimento da consciência crítica se dá pelo diálogo reflexivo e, nunca pelo assistencialismo, porque

o grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo a homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (FREIRE, 1980, p. 57).

Uma educação assistencialista é aquela que dá o conhecimento pronto ao educando sem abertura para a discussão produtiva e coletiva. Freinet também tinha grandes críticas a este modelo de escola, para ele a criança tem tanto quanto o professor a contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Para a criança de que serve pensar, exprimir uma ideia? De manhã, de tarde e à noite dão-lhe o alimento: palavras, frases vazias de sentido, a ela, que tem o espírito tão rico e tão produtivo. Mais tarde, perguntar-lhe-ão as suas ideias quando ela já repetiu tantas vezes as dos outros. O hábito desta passividade, desta recepção apática, ficou rapidamente adquirido. É, aliás, em virtude desta mesma apatia que o adulto suporta o seu destino sem reagir (FREINET, 1977, p. 64).

Neste sentido, para o sujeito reagir diante à própria realidade que se apresenta é preciso desenvolver a *práxis*. Os três intelectuais acreditam em uma educação que envolve teoria e prática a partir do diálogo, cada qual à sua

maneira inseridos em seus contextos históricos: através dos *Círculos de Cultura* com Gramsci e Freire ou por atividades como o *Jornal Escolar* introduzido nas turmas de Freinet.

É no ambiente educacional que o sujeito aprende a dinâmica entre a reflexão e a ação, com uma educação libertadora “porque faz a crítica da realidade tal como ela se apresenta indo à raiz da opressão” (MESQUIDA et al., 2013, p. 7). Dinâmica que ocorre a partir do diálogo, principalmente, entre educador e educando.

o diálogo é o método (metha – odós), o caminho do processo pedagógico que visa à inserção crítica do homem e da mulher na sociedade, de forma a serem capazes de refletir e agir no sentido da mudança do status quo dominante (MESQUIDA, 2019, p. 21).

Há três construções acontecendo simultaneamente: cultura, crítica e humanização. Educador e educandos fazem cultura, produzem pensamento crítico e, conseqüentemente, se humanizam. Deste modo, descobrem que a cultura é toda criação humana (FREIRE, 1980) e por ela produzem a crítica à realidade;

é através da crítica à civilização capitalista que se forma ou se está formando a consciência unitária do proletariado: e crítica quer dizer cultura, e não evolução espontânea e natural. Crítica quer dizer precisamente aquela consciência do eu que Novalis definia como meta da cultura. Um eu que se opõe aos outros, que se diferencia, e que, tendo criado para si mesmo uma finalidade, julga os fatos e os eventos não só em si e para si, mas também como valores de propulsão ou de repulsão. Conhecer a si mesmo significa ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para quererem substituir pela nossa. Significa ter noções sobre o que é a natureza e suas leis a fim de conhecer as leis que governam espírito. E aprender tudo sem perder de vista a finalidade última, ou seja, a de conhecer melhor os outros através de si mesmo (GRAMSCI, 2004, p. 60).

Ao falar sobre conhecer a si mesmo se refere ao conhecimento do mundo, o qual se dá pelo estudo da história. “A filosofia da práxis se realiza no estudo concreto da história passada e na atividade atual de criação de uma nova história” (GRAMSCI, 1989, p. 151). Então, o sujeito domina a realidade e a humaniza fazendo cultura pelas relações humanas e sua relação com o mundo.

No século XXI acrescenta-se mais uma relação que é a do ser humano com o ambiente virtual, a qual também deve ser humanizada. Freire escreve:

Daí a necessidade que sentíamos e sentimos de uma indispensável visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista, mais e mais necessárias ao homem de uma sociedade em transição como a nossa, e a tecnológica. Harmonia que implicasse na superação do falso dilema humanismo-tecnologia e em que, quando da preparação de técnicos para atender ao nosso desenvolvimento, sem o qual feneceremos, não fôssem eles deixados, em sua formação, ingênua e acriticamente, postos diante de problemas outros, que não os de sua especialidade (FREIRE, 1980, p. 97).

Pelo desenvolvimento da autonomia o sujeito se torna capaz de atuar no mundo e transformar a realidade que o cerca. Neste processo educacional encoraja-se a livre expressão, a pensar, a fazer sinapses, a produzir e a criar individualmente e coletivamente. Afinal, “a educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida” (FREINET, 1996, p. 7). Como tal deve estar em constante relação com a realidade do educando; para ser cidadão é preciso aprender a viver em sociedade e a educação deve promover o debate reflexivo que problematiza e busca novas formas de estar no mundo. Do contrário: “a realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto” (FREIRE, 1999, p. 30). Ao desenvolver a autonomia intelectual do educando, também se constrói a *curiosidade epistemológica*:

Com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1999, p. 27).

O aprender com criticidade, neste sentido, é um processo que envolve a pesquisa, a discussão coletiva, o compartilhamento de diferentes visões, a reflexão-crítica e, por fim, a produção de conhecimento e, se possível, criação. Entendendo a educação como uma intervenção no mundo, este processo possibilita “a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 1999, p. 105). Destacamos trecho do livro *Pedagogia Bom Senso* de Freinet (1996) para a compreensão dos sujeitos que educam e são educados:

É esse ser sensível que temos de educar, não somente para criar e animar robôs, mas também para dominá-los e os sujeitar, a fim de exaltar os elementos de consciência e de humanidade que são a grandeza e a razão de ser do Homem (FREINET, 1996, p. 74).

Sendo a Era Tecnológica ainda mais essencial uma educação que priorize a consciência humana e a cultura histórica da humanidade, entendemos este ensino como um processo comunicativo que pode envolver diferentes áreas do campo da comunicação, como o jornalismo.

### 3 O JORNALISMO COMO RECURSO SÓCIO- PEDAGÓGICO

Não há como escrever sobre a história da imprensa sem relacioná-la com a trajetória política, econômica, social e cultural do país. (MARTINS e LUCA, 2015<sup>22</sup>)

No campo da comunicação há o jornalismo que nas sociedades funciona à serviço do povo, ou seja, o objetivo do jornal – impresso, televisão, rádio, online – seria de informar a população sobre o que acontece no mundo, chegando o mais próximo possível da verdade, procurando despertar na sociedade a consciência crítica.

O jornalismo se tornou um instrumento essencial para a manutenção da organização das sociedades, seja para manter a lógica do *status quo* ou para se contrapor ao dominante. É um processo comunicacional que está relacionado diretamente às estruturas ideológicas, como Gramsci (2000) pontua e exemplifica ao citar bibliotecas, escolas, clubes, cultura etc. Assim como, para Gramsci, “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1975, p. 1331).

Então, para Gramsci, como vimos, o jornalismo tem também um sentido radicalmente pedagógico, na medida em que, a serviço da classe trabalhadora, se coloca contra a mentira e a favor da verdade, pois a verdade, para o mesmo pensador, é “revolucionária”; ela desmistifica, nega a mentira, no sentido grego da palavra verdade: *aletheia*. De acordo com o lema do *L'Ordine Nuovo*: “dizer a verdade é revolucionário” (GRAMSCI, 1975, p. 1331). Esta dinâmica se torna transparente em épocas de grandes embates entre o governo e o povo, como a Ditadura Cívico-Militar que ocorreu no Brasil de 1964 a 1985 (21 anos). Nesta época, o educador Paulo Freire foi preso e exilado do Brasil, como mostramos no capítulo anterior, pois sua luta na educação era também um combate contra a dominação de poucos sobre muitos no campo político e social do país.

---

<sup>22</sup> Não há paginação.

Freire se aprimorou intelectualmente ao longo da vida entendendo a educação como política. Sendo então impossível uma dissociação entre debate político e debate educacional, entre luta política e luta educacional.

Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa. Pensar a educação independente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes consequências. De um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideias abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade (FREIRE, 1979a, p. 146).

A partir desta compreensão, o intelectual busca ir mais além e entende que na relação entre educação e política há um processo comunicacional, um diálogo que permite que a formação do cidadão seja para manter o *status quo* ou para transformar a realidade. E é neste diálogo que o jornalismo pode ser utilizado como instrumento pedagógico, na visão de alguns intelectuais, como Antonio Gramsci, por exemplo. Antes é preciso perpassar pela história da imprensa brasileira para compreender a relação entre essa tríade: política, imprensa e educação.

### 3.1 A IMPRENSA BRASILEIRA

Para compreender a história da imprensa brasileira e sua relação com a política e a cultura-social de uma sociedade é preciso voltar alguns séculos. A tipografia<sup>23</sup> já existia desde o século XV na Europa, desde Gutenberg (1455), e nas Américas a impressora surge no século XVI, após a chegada dos europeus. A máquina tipográfica chega à *Nueva España* (México e América Central), em 1533 (MELO, 1973). No entanto, a imprensa periódica começa mesmo nas Américas a partir do século XVII, sendo que o primeiro jornal foi o *Mercurio Peruano* de 1793.

Observamos, portanto, que dos 19 países hispano-americanos, 16 tiveram os seus primeiros órgãos jornalísticos graças a iniciativas governamentais, seja no período colonial, seja no período independente. Contrariam a tendência geral apenas 3 países: Chile e Panamá, cujos primeiros periódicos surgiram

---

<sup>23</sup>É a criação e impressão – física ou digital – de um texto.

para servir à causa da independência; e Equador, onde o jornalismo nasceu como tímida iniciativa de jornalismo independente, e logo sofreu a sanção das autoridades coloniais. De tal modo foi a incompreensão em torno de '*Premios de la Cultura de Quito*', que outro jornal só apareceria no país, em 1809, já no curso do movimento de libertação (MELO, 1973, p. 81).

A imprensa brasileira começa já com um controle do que seria publicado, “a censura prévia aos impressos era exercida, no âmbito dos territórios pertencentes à nação portuguesa, pelo poder civil e pelo eclesial” (MARTINS; LUCA, 2015, p. 23). Pois o momento político brasileiro em que a imprensa surge foi de grandes transformações. Segundo Martins e Luca (2015) isso quer dizer que a imprensa não surge “numa espécie de vácuo cultural”. O impresso estava assumindo um papel de ordem do espaço público, tanto no âmbito político quanto no social.

No livro *História da imprensa brasileira* destacamos:

A circulação de palavras – faladas, manuscritas e impressas – não se fechava em fronteiras sociais e perpassava amplos setores da sociedade que se tornaria brasileira, não ficava estancada a um círculo de letrados, embora estes, também tocados por contradições e diferenças, detivessem o poder de produção e leitura direta da imprensa (MARTINS e LUCA, 2015, p. 25).

Em 1808 que efetivamente se tem a chamada imprensa brasileira, com o *Correio Brasiliense, ou Armazém Litterario*, no Rio de Janeiro, criada por Hipólito José da Costa (cujo nome aparece no jornal grafado Hypolyto), brasileiro formado em Coimbra e exilado em Londres por razões políticas, é considerado o primeiro jornalista do Brasil. Portanto, em meio a transformação do Brasil Colônia para o Brasil independente.

O melhor biógrafo de Hipólito admite que o jornal surgiu com o fim de ‘preparar para o Brasil instituições liberais e melhores costumes políticos’<sup>24</sup>. Mas admite, também, que ‘evidentemente, não foi fundado para pregar a independência e não a pregou’. O próprio jornalista deixaria entrever, ou expressaria claramente, as suas finalidades, nas matérias que divulgava. Em 1819, por exemplo: ‘ninguém tem atacado mais os defeitos da administração do Brasil do que o Correio Brasiliense. Começou este periódico há mais de onze anos só para esse fim, sendo acidentais as outras matérias e para isto se foram ajuntando nesta coleção todas as notícias oficiais pertinentes à época em que escrevemos, posto que nisso tenhamos tido grandes dificuldades, já porque escrevemos em país estrangeiro, mais distante

---

<sup>24</sup> Mecenaz Dourado: Hipólito da Costa e o Correio Brasiliense, Rio, 1957, pág. 145, I. (SODRÉ, 1999).



do nosso, já porque escrevemos contra os defeitos da administração, todas as pessoas em autoridade, principalmente as em que se fala diretamente, devem ser inimigos desta obra e embarçar-lhe os meios de obter informações autênticas (SODRÉ, 1999, p. 23).

A grande diferença é que antes de 1808 não havia a divergência política, a crítica pública e a opinião política. As autoras dizem: “A opinião pública era um recurso para legitimar posições políticas e um instrumento simbólico que visava transformar algumas demandas setoriais numa vontade geral” (MARTINS; LUCA, 2015, p. 33). Isto é, começa a nascer a ideia, somente a ideia, de uma democracia direta no país que causa um crescimento na variedade de jornais brasileiros, principalmente após a Independência do Brasil em 1822.

O verdadeiro desenvolvimento da imprensa na América só se configurou, com todas as suas potencialidades, depois que cada país adquiriu a sua independência política e surgiram condições para incrementar a educação, a urbanização e a industrialização (MELO, 1973, p. 82).

Em 1821 a monarquia portuguesa suspende de maneira provisória a censura à imprensa, devido as revoluções constitucionalistas que ocorriam no mundo e a pressão causada pela divisão de seu poder com a Junta de Governo Revolucionário (MARTINS; LUCA, 2015). Inicia-se assim uma certa liberdade de imprensa:

O primeiro periódico que defendeu os interesses brasileiros, quebrando a monotonia da imprensa áulica, começou a circular na Bahia a 4 de agosto de 1821. Foi o *Diário Constitucional*. Apareceu com intenção de travar luta política nesse sentido, e travou-a. A 10 de fevereiro, a tropa e o povo haviam, ali, escolhido – a expressão eleito parece eufemística – uma Junta Provisional para substituir o governador, conde da Ponte, em consequência de adesão da província ao movimento constitucionalista. A Junta compunha-se de nove membros; seis eram portugueses. Com uma Junta desse tipo, a adesão era ardilosa. Convictos do avanço que o movimento portuense representava, facções populares baianas tentaram alterar-lhes a composição. Para isso é que se juntaram Francisco José Corte-Real – depois Corte-Nacional e, adiante, Corte-Imperial – Eusébio Vanério, José Avelino Barbosa e, mais tarde, em setembro, Francisco Gê Acaiaba de Montezuma (SODRÉ, 1999, p. 51).

Nesse momento, surge também o homem público no Brasil. Isto é, os intelectuais, na maioria, vistos com uma missão política e pedagógica que disseminam ideias através da escrita patriota. E os jornalistas ainda eram denominados de gazeteiros e os jornais eram as gazetas, folha ou periódicos. O jornalismo assume características específicas, como espírito mordaz e crítico,

linguagem literária, sátira, densidade doutrinária e ideológica, expressividade, uma visão de mundo geral e definida (MARTINS; LUCA, 2015).

A partir de 1827, a imprensa brasileira começa a se dividir por orientações políticas-ideológicas, “como as forças políticas cindem-se, caracterizando os três componentes principais – direita conservadora, direita liberal e esquerda liberal – a imprensa acompanha a cisão” (SODRÉ, 1999, p. 110). Portanto, o jornalismo se desenvolvia juntamente com o cenário político do país. Em 1830 isso se torna ainda mais forte e a imprensa se divide ideologicamente a partir de interesses econômicos e políticos.

Em relação ao formato deste jornalismo que se instalava no Brasil há dois momentos importantes para se destacar: o primeiro é de 1841 a 1860 que predominou-se o discurso conservador e áulico – característico da corte - e o segundo foi em 1868 que, devido à queda do Gabinete Liberal de Zacarias de Góes e Vasconcelos, surgiram os discursos sobre liberdade religiosa e libertação dos escravos com o advento da república, o que configurou aos textos impressos uma fala apaixonante, revigorante e instigante das massas. Esses períodos são: o segundo “império” – o império do café – e o império da palavra imprensa.

A agitação, que revela o aprofundamento das contradições da sociedade brasileira, despertou o interesse pelas reformas, que começaram a ser propostas e discutidas, cada vez com mais veemência, pontilhadas pelas questões que iam surgindo, conduzidas ou resolvidas em clima de crescente turbulência: a questão servil, com as lutas em torno de algumas reformas de que dependia o seu andamento, a da liberdade do ventre, a da liberdade dos sexagenários, a Abolição finalmente; a questão religiosa, a questão eleitoral, a questão federativa, a questão militar, a questão do próprio regime, como coroamento do processo de mudança institucional. Questão e reformas refletiam-se na imprensa, naturalmente, e esta ampliava a influência, ganhava fisionomia, progredia tecnicamente, generalizava seus efeitos – espelhava o quadro que o país apresentava (SODRÉ, 1999, p. 223).

Há dois aspectos da relação entre a imprensa e seu público: as pessoas consomem as notícias dos jornais que representam suas visões de mundo, e a imprensa tem uma força própria de orientar as massas. “A ligação dialética é facilmente perceptível pela constatação da influência que a difusão imprensa exerce sobre o comportamento das massas e dos indivíduos” (SODRÉ, 1999, p. 1). Nessa época o que mais se tinha era o combate e a discussão sobre as instituições e seus papéis na sociedade que se formava, e “a imprensa tinha,

realmente, em suas fileiras, grandes combatentes, figuras exemplares, como homens de jornal e como homens de inteligência ou de cultura” (SODRÉ, 1999, p. 233).

Em 1850 ocorre uma mudança de formato dos impressos, antes eram jornais de quatro páginas e depois se tornam grandes jornais, como *O Constitucional*, o *Diário do Rio de Janeiro* e *O Correio Mercantil*. Os jornais estavam crescendo como negócios e precisava-se de recursos financeiros para funcionar, só as assinaturas de leitores não era, e continua não sendo, o suficiente para manter um jornal como empresa. Os financiadores são essenciais para a manutenção do impresso, atualmente do jornalismo como um todo.

A imprensa como empresa envolve mudanças em todos os setores da produção de um jornal, a agilidade nos processos se demonstra importante para a lógica do negócio. Em 1854, a implantação da ferrovia no Rio de Janeiro fez crescer a rede urbana e a movimentação de ideias, com o trem a imprensa ganhou a possibilidade de circular por diferentes regiões, passando por cidades e fazendas de café do interior. Outra mudança foi a otimização técnica com o telégrafo e o cabo submarino. Esses acontecimentos também exigiram uma escrita mais ágil e textos breves.

O objetivo de transformar a imprensa em uma empresa explora dois lados, segundo Medina (1988), o comercial e o industrial. Nesta perspectiva, há os jornais que se modernizam com equipamentos a partir da venda publicitária e há os jornais que já estruturados como negócio visam apenas o lucro.

Objetivando a maior circulação possível (em função da qual gira, grosso modo, o valor do espaço vendido), **o jornal empresa passa a considerar preferencialmente o gosto do leitor**. A ênfase recai sobre o que o público quer e não sobre a opinião do grupo que manipula o jornal. Surge, então, pouco a pouco, o jornal noticioso, que logo se transforma em sensacionalista; surge também a crônica esportiva, policial e social (MEDINA, 1988, p. 47, grifo nosso).

Nesse período, o primeiro marco do jornalismo brasileiro foi a Guerra do Paraguai (1864 – 1870). Nessa época ainda não havia tecnologia suficiente para reproduzir diretamente as imagens, então a *Semana Ilustrada* – revista do Rio de Janeiro e editada por Henrique Fleiuss – usou ilustrações por litógrafos como forma de divulgar fotografias da guerra. Ou seja, essa foi a primeira cobertura jornalística imagética no Brasil.

O ano 1870 também é um marco na história do jornalismo brasileiro, por ser o ano em que o *Partido Republicano* foi fundado, o jornal *A República* (com os nomes posteriormente de *A Província e Estado de São Paulo*, o atual “Estadão”), e o *Manifesto Republicano* foram lançados. Ainda nesse período, o jornalismo brasileiro, em especial ligado à maçonaria e ao movimento republicano, se destaca pelo seu papel na luta da política abolicionista, com um discurso inflamado e apoio de representantes da oligarquia agrária liberal (filhos e netos de fazendeiros que tiveram uma formação liberal, particularmente nas faculdades de direito).

Em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, acabando com a escravidão e, segundo Martins e Luca (2015, p. 78), as páginas dos jornais naquele momento revelam que “a maior parte daquela história era tributária da imprensa, mobilizada e escrita nas páginas do jornalismo imperial, pontuando uma etapa marcante da história da imprensa no Brasil”.

Na primeira República (1889 – 1930) configura-se uma diversidade na imprensa, devido ao crescimento urbano. Este momento do jornalismo brasileiro é denominado de *Belle Époque*. Outros periódicos se formavam e cada qual com uma vertente. A exemplo, no Rio de Janeiro havia o *Jornal do Commercio* (1838), partidário, o *Diário de Notícias* (1885) e o *Correio da Manhã* (1901 – 1974), combativos. *A Noite* (1911) de Irineu Marinho, *O Jornal* adquirido por Assis Chateaubriand em 1924 que mais tarde o jornalista empresário transforma no conglomerado de comunicação dos Diários Associados e da Rede Globo.

Entre 1893 e 1897, com a cobertura jornalística da Guerra dos Canudos um novo formato de jornalismo se consolida no país. Isto é, com a cobertura de Euclides da Cunha para o *Estado de S. Paulo* que se transformou na clássica obra *Os Sertões*, publicada em 1902. Além de criar um tipo de jornalista correspondente: o repórter de guerra.

Assim, surge a necessidade de um jornalismo profissionalizado e em 1940 criam-se os primeiros cursos de jornalismo no Rio de Janeiro e São Paulo, mas esses se firmam mesmo em 1960.

O período da *Belle Époque* durou até 1910, quando se inicia a Primeira Guerra Mundial que deixa a economia fragilizada e amplia o debate sobre a questão social e a nacionalidade. As revistas literárias passam a produzir textos

de variados temas, expondo ideias e promovendo o debate político “reunindo grupos diversos de intelectuais que percebiam na prática jornalística a dimensão de formação da opinião pública, instrumento adequado para uma ação transformadora” (MARTINS e LUCA, 2015, p. 108). A exemplo, as autoras (2015) citam a *Revista do Brasil* (1916 – 1925) com uma linha editorial voltada para a construção de uma identidade nacional e para a projeção de fórmulas de ordenamento social.

Nos fins do século XIX estava se tornando evidente, assim, a mudança na imprensa brasileira: a imprensa artesanal estava sendo substituída pela imprensa industrial. A imprensa brasileira aproximava-se, pouco a pouco dos padrões e das características peculiares a uma sociedade burguesa (SODRÉ, 1999, p. 261).

Mas também já no início do século XX ocorre um crescimento de jornais que representavam a classe operária, ou seja, há um impulso na imprensa artesanal para fazer oposição à imprensa empresarial. Era um jornalismo mais doutrinário e explicitamente partidário, diferente de outros jornais que surgem com a ideia de serem “apolíticos” e que ao longo dos anos 1930 se firmam, mesmo com a instabilidade econômica.

Os escritores da literatura brasileira também escreviam nas páginas dos jornais e usavam este espaço para fazer propaganda de seus livros. Nos folhetins havia as crônicas e os contos, já que não existia uma editoração nacional.

Oswaldo de Andrade foi escritor e jornalista paulista do século XX, com sua escrita crítica “definiu assim a missão e o poder do homem de letras: “Nada de Revolução: o papel impresso é mais forte que as metralhadoras”” (MARTINS e LUCA, 2015, p. 98). O jornalista começou como redator e crítico de teatro no *Diário Popular*, trabalhou no *Correio Paulistano* como correspondente de Paris e publicou em várias revistas no *Correio da Manhã* e *Folha de S. Paulo*.

Machado de Assis publicou grande parte de suas crônicas e contos nas páginas de jornais e revistas, além dos romances em forma de folhetim que ficavam na primeira página para atrair a atenção do leitor. É importante ressaltar o posicionamento do escritor da literatura clássica brasileira quanto ao papel do jornal na sociedade:

Já em 1859, entretanto, com sua extraordinária sagacidade de observação e clareza de análise, Machado de Assis enunciava esta conceituação lapidar: 'Houve uma coisa que fez tremer as aristocracias, mais do que os movimentos populares; foi o jornal. (...) E o que é a discussão? A sentença de morte de todo o status quo, de todos os falsos princípios dominantes. Desde que uma coisa é trazida à discussão, não tem legitimidade evidente, e nesse caso o choque da argumentação é uma probabilidade de queda. Ora, a discussão, que é a feição mais especial, o cunho mais vivo do jornal, é o que não convém exatamente à organização desigual e sinuosa da sociedade. (...) Graças a Deus, se há alguma coisa a esperar é das inteligências proletárias, das classes ínfimas; das superiores, não. (...) Mas, não importa! Eu não creio no destino individual, mas aceito o destino coletivo da humanidade' (SODRÉ, 1999, p. 223).

Então, na segunda metade do século XX, a imprensa se firma ainda mais como um negócio. O que traz grandes mudanças para todo o processo de produção de notícias: métodos racionais de distribuição e gerenciamento, necessidade de aumentar as tiragens e o número de páginas, mercadoria mais atraente, preço acessível; e com isso os profissionais precisam se especializar para ocuparem as diferentes funções. O que não significa que tenham perdido o caráter de luta simbólica, pelo contrário,

... diferentes segmentos se digladiavam-se em prol de seus interesses e interpretações sobre o mundo. Não por acaso, os vários órgãos da grande imprensa distinguiam-se pelo seu matiz ideológico, expresso nas causas que abraçavam, na autoimagem que se esforçavam por construir e no público que pretendiam atingir (MARTINS; LUCA, 2015, p. 158).

A relação entre a imprensa e a política brasileira começou a ter problemas no governo de Getúlio Vargas. Alguns jornais conseguiram resistir, outros optaram por mudar a linha editorial, como o *Jornal do Brasil*. O *Jornal do Brasil* foi fundado no dia 9 de abril de 1891, ou seja, logo após a Proclamação da República, e é um jornal importante na história do jornalismo brasileiro, pois passou por importantes momentos de mudança devido aos acontecimentos políticos. Era um jornal que estava sempre se inovando, por exemplo, "em 1893 publicou uma seção destinada à mulher, de autoria de Clotilde Doyle, sob o pseudônimo de Branca, fato inédito na imprensa brasileira" (FONSECA, 2008).

Na Era Vargas, inicia-se novamente o cerceamento da liberdade de imprensa no Brasil, e não só no jornal impresso, também no cinema e no rádio. É importante lembrar que a expansão do rádio, nas décadas de 1930 e 1940, se

deu de maneira muito fácil e rápida no Brasil, por ser um país com número expressivo de analfabetos.

Durante o período de campanha presidencial, que se iniciou em 1929 e durou até a Revolução de 1930, a maioria da imprensa apoiou a Aliança Liberal. Com o golpe e a tomada do poder, a imprensa que apoiara a situação anterior foi liquidada e os periódicos que não foram destruídos sofreram graves conseqüências e não puderam voltar a circular de imediato. O *Jornal do Brasil* foi invadido, empastelado, ficou sem circular por quatro meses. Sua reabertura só foi possível com a substituição de Aníbal Freire por Brício Filho, que censurava as matérias antes de serem publicadas (Sodré, 1999<sup>25</sup>: 371-376). Assim, o posicionamento do jornal em relação ao governo provisório foi de cautela: agiu timidamente quando fez críticas ao governo e se colocou a favor da campanha pela reconstitucionalização (FONSECA, 2008)<sup>26</sup>.

O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) foi criado nesta época justamente para controlar as informações que eram publicadas. O DIP é o “genericamente referido como responsável pela censura na Era Vargas” (MARTINS e LUCA, 2015, p. 170). A censura se intensificou a partir do Estado Novo (1937-1945), devido ao seu projeto político e cultural que dispunha de meios para subordinar as empresas de comunicação de massa ao executivo. Sendo, no entanto, a imprensa um serviço de utilidade pública.

O controle e manipulações das notícias continuou ao longo de toda a Ditadura e alguns nomes se destacam no jornalismo brasileiro desta época, como Assis Chateaubriand e Samuel Wainer. Também um tipo de jornalismo se destaca na década de 1960: a grande reportagem, na qual o jornalista trabalha com fatos e interpretações jornalísticas.

A ampliação das informações imediatas (notícia) já se encontra nos três rumos hoje consagrados: o rumo da humanização (“Um mendigo original”), que individualiza um fato social por meio de um contexto representativo; o rumo da ampliação do fato imediato no seu contexto (a maior parte de suas reportagens sobre problemas sociais da época; embora a necessidade de opinar de vez em quando ou até frequentemente, as matérias permanecem como reportagens mais do que como artigos opinativos, com juízo de valor); e o da reconstituição histórica. Nesta última categoria de jornalismo interpretativo, o autor só toca de leve – são passagens curtas das reportagens, onde a “erudição” de bolso oferece alguns subsídios para completar a informação presente no seu lastro histórico (MEDINA, 1988, p. 62).

---

<sup>25</sup> SODRÉ, Nelson Werneck. História da Imprensa no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

<sup>26</sup> Sem paginação.

Após o golpe e o estabelecimento de uma democracia no país, esse estilo de jornalismo perde força, “o Brasil se tornou num país complexo para se cobrir” (MARTINS e LUCA, 2015, p. 204). Voltando a ter um impulso somente com o advento da *Internet*.

Além do jornal impresso, também houve uma ascensão do mercado de revistas especializadas no país as quais abordavam temas diversos. A exemplo, a *Revista Realidade*, na época da Ditadura, abordou temas que não apareciam como a maconha, os posicionamentos de esquerda, o racismo, a fome etc.

Uma edição especial dedicada à mulher brasileira teve parte dos exemplares recolhidos das bancas porque “atentava contra a moral”. Vale a pena transcrever as chamadas das capas, para avaliar o que na época chocava as autoridades: “Pesquisa: o que elas pensam e querem”, “Confissões de uma moça livre”, “Ciência, o corpo feminino”, “Eu me orgulho de ser mãe solteira”, “Por que a mulher é superior”, “Assista a um parto até o fim”, onde a foto de um bebê saindo de dentro da mãe horrorizou os puristas da época (MARTINS e LUCA, 2015, p. 216).

Um marco na história das revistas jornalísticas brasileiras foi o lançamento da *Revista Veja*, em 1968. A *Veja* foi, inicialmente, o maior fracasso de vendas da Editora Abril: começou com setecentos mil exemplares vendidos até que ficou abaixo de cem mil às vendas. Mas o que parecia uma revista fadada ao esquecimento foi aos poucos conquistando o seu público até que se tornou a quarta revista semanal de informação no mundo e a única fora dos Estados Unidos (MARTINS; LUCA, 2015). Por ter sido lançada próxima ao AI-5, a *Veja* sofreu muita censura e suas edições eram constantemente retalhadas, mas

quando veio a postura combativa – abafada, mas não extinta, na era da censura militar – voltou com toda força e passou a dar exemplos de jornalismo investigativo. Basta lembrar as matérias sobre corrupção no governo do Presidente Collor – que tiveram papel preponderante no seu *impeachment* (MARTINS; LUCA, 2015, p. 221-222).

Depois outras revistas do mesmo formato surgiram como a *Isto É* pela Editora Três, de Domingo Alzugaray, também de grande relevância no jornalismo investigativo e político.

Nesse meio que se expandia também havia a chamada imprensa alternativa. Jornais focados na opinião, no movimento e no tempo (MARTINS; LUCA, 2015). Mesmo na época do Império esse tipo de imprensa já existia, como o *Jornal dos Tipógrafos* (1858) fundado a partir de uma greve da categoria. Na



Primeira República havia o jornal *A Manhã*, do Partido Comunista do Brasil. E com a redemocratização do país, na década de 1980, os jornais alternativos praticamente desapareceram e voltaram com grande representatividade no cenário político e social brasileiro com o advento da *Internet*.

No início do século XXI, há uma nova imprensa alternativa, muito variada, nascida dos desenvolvimentos da internet (blog, sites), de jornais de movimentos e organizações específicas, como o MST e os sindicatos, das rádios comunitárias, e até mesmo de espaços na televisão, muitas vezes comprados ou cedidos a organizações de trabalhadores e movimentos sociais. Há até mesmo órgãos impressos de grande circulação nacional ou regional, como no ABCD paulista, que podem ser considerados parte dessa imprensa alternativa, que se opõe à pretendida hegemonia por parte dos órgãos que se autointitulam “formadores de opinião” e que defendem os espaços e as propostas do grande capital e de vinte anos para cá a agenda do pensamento neoliberal (MARTINS; LUCA, 2015, p. 246).

Por outro lado, o advento da *Internet* também alterou completamente o trabalho do jornalista. As redações ficaram mais enxutas e todos os repórteres trabalhavam para a produção de notícias imediatas, devido a velocidade de publicação em sites e blogs. As entrevistas eram por telefone ao invés de pessoalmente e os textos jornalísticos foram padronizados em um modelo. Já as revistas, para se diferenciarem dos jornais, passaram a investir mais em um jornalismo analítico e em grandes reportagens.

As tecnologias digitais não afetaram apenas os meios de comunicação, também afetaram a economia e a política do mundo inteiro. Em 1990, o Brasil começou uma política de privatização e abertura de capital externo, devido a globalização, e as comunicações tornaram-se o paradigma desta nova política (MARTINS; LUCA, 2015).

No perfil do jornalismo, a grande mudança foi a ideia de qual é o seu papel na sociedade e como se faz jornalismo dentro do contexto de espaço e tempo da mídia digital. O jornalismo investigativo passa a ser o sensacionalismo e o escândalo midiático, além de haver uma convergência entre reportagem e entretenimento na qual se mistura informação com diversão. Nesse novo cenário, as relações entre jornalismo e política se tornaram mais escusas.

### **3.1.1 Assis Chateaubriand**

Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo (1892 – 1968), conhecido como Assis Chateaubriand ou Chatô (título de sua biografia escrita por Fernando Morais), foi jornalista, advogado, escritor, professor de direito e, mais ainda, empresário e político brasileiro. Entre 1940 e 1960, se destacou como “um dos homens mais poderosos do Brasil” (MORAIS, 1994, p. 14). Chateaubriand também fez parte da Companhia de Letras e foi o pioneiro na instalação da televisão na América Latina.

Pela leitura do livro *Chatô: o rei do Brasil*, de Fernando Morais (1994), percebemos que o Chateaubriand foi um homem muito inteligente e visionário, com um certo ar de mafioso. Paraibano de temperamento forte, o jornalista desde jovem se posicionava de maneira assertiva, principalmente quando o assunto era política.

Em sua curta passagem pelo jornal ele revelou talento e firmeza, mesmo quando isso significava ter de discutir diariamente com os patrões para convencê-los a publicar ou cortar determinados temas. Foi assim que Chateaubriand transformou o Estado em instrumento de propaganda da luta armada que, no Ceará, o padre Cícero Romão Batista Liderava contra o governo militarista local. Padre Cícero – ou “Padim Ciço”, como o tratavam os milhares de beatos armados que o seguiam – acabaria depondo o coronel que governava o Ceará, assumindo provisoriamente o poder estadual. A oposição intransigente que fazia nas páginas do jornal ao popularíssimo governo de Dantas Barreto custou a Chateaubriand mais um “processo de responsabilidade por crime de imprensa”, movido contra ele pelo general, do qual seria absolvido no Superior Tribunal de Justiça (MORAIS, 1994, p. 81).

Depois foi chamado para comandar o *Jornal do Brasil* com a liberdade de escolher os jornalistas que iriam compor a redação do impresso e foi convidado por Edmundo Bittencourt a passar um ano na Alemanha cobrindo as notícias para o jornal *Correio*. Chateaubriand foi pioneiro como correspondente internacional, até então os editores aproveitavam viagens de férias para escrever sobre assuntos de outros países.

Como empresário, o jornalista tinha um sonho: ter o próprio jornal. Então, com 32 anos comprou o *Jornal do Brasil* e continuou sonhando: “aquele seria apenas o primeiro de uma cadeia de diários que ia gerar filhotes por todos os cantos do país” (MORAIS, 1994, p. 140). Além do jornal, Chatô queria lançar uma revista jornalística no Brasil, *O Cruzeiro*. Para tanto, conversou com Getúlio Vargas, na época seu amigo e Ministro da Fazenda.

a *Cruzeiro* de Chateaubriand era uma revista com papel de melhor qualidade, repleta de fotografias, contaria com os melhores articulistas e escritores do Brasil e do exterior, e assinaria todos os serviços estrangeiros de artigos e fotografias. Impressa em quatro cores pelo sistema de rotogravura, a revista teria de ser rodada em Buenos Aires, já que a qualidade das gráficas brasileiras estava “abaixo do nível das africanas”. E tinha mais: *Cruzeiro* seria semanal, com tiragem de 50 mil exemplares, que circulariam em todas as capitais e principais cidades do Brasil. Os olhos de Vargas faiscavam (MORAIS, 1994, p. 178).

Ao mesmo tempo que criava a maior empresa de comunicação do país, os Diários Associados – iniciada em 1924, no seu auge congregara 90 empresas com 9 emissoras de TV e 28 de rádio (MARTINS e LUCA, 2015) -, também tinha explícita participação na vida política. Na Paraíba, se juntou à Convenção Nacional da Aliança Liberal da chapa Getúlio Vargas – João Pessoa.

A sua participação política sempre foi motivada pela necessidade de poder, de maneira muito inteligente *Chatô* usava o poder da imprensa em seus jornais sempre a favorecê-lo no âmbito político. Isto é, não tinha uma luta ideológica presente em seus atos, mudava de lado conforme o que lhe era mais vantajoso. Destacamos trecho de sua biografia que demonstra este movimento do *Chatô* jornalista, empresário e político:

Previendo que teria problemas com a censura, deu ordens para que os jornais e a revista mantivessem uma postura neutra e imparcial diante do governo, apenas noticiando atos. Quem quisesse ter opinião que fizesse como ele: comprasse um jornal. Nos Associados, só o dono emitia opiniões. Estendeu a orientação também aos colonistas e colaboradores ao ler uma das “Notas de um diarista” em que Humberto de Campos “entrevistava” um macaco para afirmar que um governo que se preocupava com macacos, deixando o câmbio despencar, estava condenado à morte. “É governo destinado a morrer de ridículo”, concluíra. Chateaubriand telefonou pessoalmente a Campos para dizer-lhe que mais uma nota daquelas iria custar-lhe a prisão – e o mais prudente era ele não se referir mais às figuras do governo na coluna (MORAIS, 1994, p. 261).

Também foi pioneiro no Brasil ao criar uma rede de financiamento dos jornais por meio da publicidade. Destinava boa parte das páginas dos jornais as propagandas de empresas que pagavam por esse espaço. Assim, além da questão política que determinava o editorial de seus jornais, empresas privadas também tinham esse poder. A exemplo:

Ainda em fase de implantação no Brasil, onde acabava de ser lançada, a Coca-Cola não anunciava nos Associados. Até que o *Diário da Noite* passou a divulgar seguidas reportagens contendo “análises bacteriológicas realizadas por respeitadas institutos de pesquisas”

cujos resultados “condenavam” o refrigerante. Bastou aparecerem os primeiros anúncios de Coca-Cola no *Diário da Noite* para as tais análises sumirem como que por milagre, dando lugar a reportagens que ressaltavam o fato de aquela ser “uma bebida agradável a todos, porque só emprega puríssimo açúcar brasileiro”. Alguma nova encenação com o departamento de propaganda da Coca-Cola pode ter surgido muitos anos depois: em junho de 1957 o *Diário da Noite* voltaria a repetir o título e a notícia da “contaminação” do produto (“Condenada pelo Instituto Adolfo Lutz – Nociva à saúde da população a Coca-Cola”). De novo, no dia seguinte o jornal já não tocava no assunto (MORAIS, 1994, p. 475).

Portanto, Chateaubriand é um nome de grande relevância para a história da imprensa brasileira, uma vez que alavancou o jornalismo como empresa no Brasil. Sua íntima relação com a política demonstra claramente a dependência existente até os dias de hoje entre a imprensa e a política, ambos se influenciando.

Na época da Ditadura Militar, *Chatô* apoiou explicitamente os militares, no entanto, essa amizade durou menos de quatro meses. “... aquela não era a primeira nem a segunda vez que ele se empenhava pessoalmente em levar um grupo ao poder para em seguida passar à oposição” (MORAIS, 1994, p. 653). Como empresário da comunicação suas ações sempre tinham um motivo muito específico, seu primeiro desentendimento com o governo militar foi devido a intenção do governo de construir uma fábrica estatal de papel de imprensa no Paraná. Pois o empresário e político já tinha grandes negócios com empresas internacionais e em havendo uma fábrica brasileira para a produção de papel de jornal o acesso seria democratizado, não havendo mais o quase monopólio desse recurso.

Além de Chateaubriand, há outro nome do jornalismo que revela essa estreita relação entre a imprensa e a política na história do Brasil: Samuel Wainer, jornalista e dono do jornal *Última Hora*.

### **3.1.2 Samuel Wainer e seu jornal: *Última Hora***

Samuel Wainer era judeu e sua família veio ao Brasil quando ele tinha apenas dois anos de idade. Moraram em São Paulo, em Bom Retiro. Samuel conta em sua autobiografia que teve uma infância pobre, mas as condições financeiras da família não o impediram de se tornar um dos grandes nomes do jornalismo brasileiro.

Muito tempo depois, quando tentaram negar-me a condição de brasileiro [...], um delegado de polícia, em meio a um interrogatório que pretendiam humilhante, fez-me uma pergunta:

- Senhor Wainer, qual é a primeira imagem física que o senhor guarda de sua pátria?

- A várzea do Bom Retiro – respondi-lhe em tom sereno (WAINER, 2001, p. 17).

A família Wainer saiu da Bessarábia, na época pertencente a Rússia, e tiveram que mudar de nome. O pai Haim Hersh Wainer mudou para Jaime Antílope Wainer, a mãe Dvora mudou para Dora<sup>27</sup>. “A dona Dora que, nos anos seguintes à Primeira Guerra Mundial, reinaria como uma das matriarcas da comunidade judaica do Bom Retiro” (WAINER, 2001, p. 40).

Como jornalista, Wainer trabalhou na revista *Diretrizes* e a tornou um jornal diário e trabalhou por muitos anos ao lado de Chateaubriand nos *Associados*, cobrindo as pautas de política. Mas o grande momento da vida jornalística de Wainer foi quando conseguiu o apoio de Getúlio Vargas para abrir o próprio jornal, *Última Hora*, em 1951. Essa ideia surgiu quando o jornalista compreendeu o poder da imprensa sob o ambiente político.

Para o repórter Samuel Wainer, que cobria para os Diários Associados a volta do presidente ao poder, Getúlio comentara que não precisaria da grande imprensa para ganhar. Wainer, em suas *Memórias*, relembra que argumentou: a imprensa pode não ajudar a ganhar, mas ajuda a perder. É possível que tenha sido nesse momento que começara a nascer a *Última Hora* (MARTINS; LUCA, 2015, p. 188).

O intuito deste jornal foi criar um espaço de promoção do próprio presidente Vargas. Wainer ficou conhecido como o jornalista de Getúlio Vargas, pois sabia toda a agenda do presidente e em seu jornal promovia as ações do governo Vargas. Logo ficou conhecido como *Profeta*, maneira pela qual o presidente Vargas o chamava.

O *Última Hora* era claramente um jornal político-partidário, como o próprio Wainer conta:

Estava evidente que *Última Hora* seria um jornal marcadamente político e favorável a Getúlio, embora sempre pronto a criticar membros

---

<sup>27</sup> Na sua autobiografia, o jornalista explica que o nome do pai “Hersh” em hebraico tanto pode ser Henrique como Antílope, e o nome da mãe “Dvora” é um nome bíblico da profetisa Débora (WAINER, 2001).

do governo. Decidi que teríamos muitos colunistas e abordariamos assuntos habitualmente desprezados pela imprensa – esporte e política, por exemplo. Mas não havia uma receita definida com clareza. Teríamos de descobrir com o tempo – pouco tempo – qual era o caminho do sucesso (WAINER, 2001, p. 135).

Junto com a redação do jornal, Wainer descobriu o caminho do sucesso com muita criatividade. Inovou ao criar seções e ao colocar notícias de esporte e política na primeira página. No entanto, o jovem judeu nunca foi bem-visto pelo grupo dominante do meio jornalístico, era constantemente atacado e ridicularizado. Até que alguns poderosos do meio decidiram se juntar para acabar com o jornal *Última Hora*, como Chateaubriand e Carlos Lacerda.

Os ataques começaram quando descobriram que Wainer não era brasileiro, por não ter nascido no país. Outro ataque foi em relação ao financiamento do jornal, o acusavam de ser financiado pelo Banco do Brasil. Então, Wainer decidiu constituir uma CPI do *Última Hora*, pois acreditava que o jornal seria facilmente absolvido.

Foi meu grande erro. Primeiro, eu deveria ter percebido que a maioria governista no Congresso era fictícia – muitos deputados não hesitariam em atraiçoar o presidente. Segundo, mesmo parlamentares francamente getulistas não tinham maior simpatia por mim; faltavam-lhes, portanto, motivos para defender-me. Mais grave ainda, só depois constatei que, quando propus a formação da CPI, Lacerda estava perdendo fôlego. [...] Lacerda entendeu imediatamente que a CPI lhe forneceria o palco ideal para o show do falso moralismo que sempre soube encenar (WAINER, 2001, p. 177).

O jornalista sofreu um processo de ação pública pela falsificação ideológica, ou seja, foi processado pelo próprio governo Vargas. Wainer foi condenado a um ano de prisão e seu irmão mais velho, José, a quatro anos por ter falsificado a data de um documento na tentativa de convencer a justiça que seu irmão mais novo tinha nascido no Brasil.

Eu disse a Getúlio que a batalha estava perdida. Valera a pena lutar, ressalvei, e parecia evidente que a *Última Hora* cumprira o seu objetivo. O jornal rompera o cerco de silêncio imposto ao presidente pela grande imprensa, ajudara a difundir o pensamento de Vargas, defendera-o com bravura e lançara as bases de uma imprensa popular. Eu me considerava um vitorioso. Chegara, porém, a hora de ensarilhar as armas (WAINER, 2001, p. 193).

Contudo, na época Wainer não sabia que ainda iria perdurar por um bom tempo o jornal. Em agosto de 1954, o então presidente Getúlio Vargas se matou

o que marcou uma mudança no rumo do país. Juscelino Kubitschek estava para assumir a presidência, Wainer pode voltar a comandar o jornal e “a *Última Hora* reunira fôlego e trunfos para seguir resistindo ao assédio” (WAINER, 2001, p. 213). Nos anos 1960 o jornal se tornara nacional, estava em sete cidades: Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre, Niterói, Belo Horizonte e Recife, como Wainer conta em suas memórias. Mas em 1964, com o Golpe Cívico-Militar, Wainer teve que se exilar em Paris até 1968 o que afetou drasticamente o jornal. Em 1968, Wainer volta para o Brasil com a vontade de reassumir a *Última Hora*, então negocia uma mudança na linha editorial do jornal.

No entanto, com a censura aumentada pelo decreto do AI-5 o jornal acabou sendo controlado por oficiais do Exército. Depois, Wainer até conseguiu ficar no comando do jornal mas tinha que fazer constantemente notícias que os militares impunham, entendeu que o melhor era vender o jornal.

### 3.2 O JORNALISMO FORMADOR DE CONSCIÊNCIA POLÍTICA

Já sabemos, então, que a grande imprensa antes de ser jornalismo é empreendimento, e como tal precisa de apoio financeiro sendo grande parte vinda da publicidade. No entanto, há um outro lado: o apoio do governo. Percorrendo a história da imprensa brasileira é possível entender que o jornalismo desde sempre sofreu e ainda sofre influências externas a seus processos internos, o que não significa a impossibilidade de se fazer um jornalismo combativo, investigativo e com uma linha ideológica específica, mas significa que há uma luta interna entre interesses políticos e o fazer jornalismo pertencente a história da imprensa.

O jornal pode, sim, defender orientações políticas, econômicas-sociais ou científicas (GRAMSCI, 2000) dependendo de seus interesses como empresa. Vale lembrar a história da imprensa brasileira na época da Ditadura Militar, devido à forte censura que os grandes jornais sofriam muitos jornalistas começaram a escrever mais livremente sobre o governo na chamada imprensa alternativa, “jornais como *Pif-Paf*, *Opinião*, *Movimento*, *Em Tempo*, *Versus*, *Bondinho*, *O Sol* e *O Pasquim*... tentavam fazer o contraponto à grande imprensa” (SEABRA, 2006, p. 132) e assim o jornalismo conseguiu manter o debate político na sociedade.

Gramsci (2000) compreendia todo tipo de imprensa como *partidos*, ou seja, como meio de propagar uma ideologia. Em *Cadernos do Cárcere* (2000):

Muitas vezes o Estado-Maior intelectual do partido orgânico não pertence a nenhuma dessas frações, mas opera como se fosse uma força dirigente em si mesma, superior aos partidos e às vezes reconhecida como tal pelo público. Esta função pode ser estudada com maior precisão se se parte do ponto de vista de que um jornal (ou um grupo de jornais), uma revista (ou um grupo de revistas) são também “partidos”, “frações de partido” ou “funções de determinados partidos” (GRAMSCI, 2000, p. 350).

Na perspectiva do intelectual, a imprensa pode influenciar nas questões políticas-sociais da sociedade. Em uma democracia este aspecto dos meios de comunicação é ainda mais nítido, sendo as três funções centrais do jornalismo político: “informar, formar opinião e fiscalizar” (SEABRA, 2006). O jornalista e pesquisador do jornalismo contemporâneo, Nelson Traquina (2005), explica essas três funções, como:

- a) O jornalismo deve dar aos cidadãos as informações necessárias à vida social.
- b) O jornalismo deve ser um espaço contraditório e de pluralidade de opiniões e ideias.
- c) O jornalismo deve ser *watchdog* (cão de guarda) da sociedade, em relação as ações de abuso de poder.

Uma população que não desenvolve a capacidade de enxergar este papel dos meios de comunicação, também não será capaz de atuar ativamente como cidadã do e com o mundo para transformá-lo. Sendo o ambiente educacional o primeiro lugar a desenvolver essa capacidade nos sujeitos.

Começarei afirmando ou reafirmando que, se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o “analfabetismo” político (FREIRE, 1979a, p. 92).

Nesta concepção, o jornal é um aparelho pedagógico devido a seu possível papel de “escola de propaganda política”, como Gramsci (2000) compreende em seus estudos. O intelectual italiano fez jornalismo com essa mentalidade desde sua juventude, seus textos jornalísticos eram mais do que informação, eram também luta ideológica. Dessa maneira, a política é em si uma



modalidade de *práxis*, na qual os sujeitos agem conscientes da posição social que ocupam e a favor da luta pela liberdade humana.

Ao discorrer sobre a *práxis* da política, Gramsci fala sobre o elemento catártico. Para compreender esse seu pensamento é preciso entender o que é sociedade civil. Na concepção gramsciana, há a sociedade política que é formada pelo Estado-coerção e há a sociedade civil que são as instituições, as quais, a partir de uma relação hegemônica, constituem-se por uma direção política. É possível compreender melhor esse pensamento de Gramsci atentando para o que diz Carlos Nelson Coutinho (1992):

Pode-se empregar o termo 'catarse' – diz ele – para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) para o momento ético-político, ou seja, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa também a passagem do 'objetivo' ao 'subjetivo' e da 'necessidade à liberdade'.

[...]

Pois é antologicamente correto dizer que *toda* forma de *práxis*, inclusive a que não se relaciona diretamente com a formação da consciência e da ação política das classes, implica a potencialidade do "momento catártico", isto é, a potencialidade de uma passagem da esfera da manipulação imediata – da recepção passiva do mundo – para a esfera da totalidade (da modificação do real); ou, o que é um outro aspecto do mesmo processo, a passagem da consciência "egoístico-passional" (particularista) para a consciência universal (para a consciência da nossa participação no gênero humano) (COUTINHO, 1992, p. 53).

Isto é, os sujeitos mesmo que condicionados ao ambiente social em que estão, podem perceber a lógica desse condicionamento e a própria liberdade de usar os conhecimentos para uma *práxis* autônoma criando outros espaços. Nesse processo, os sujeitos desenvolvem uma nova concepção de mundo que perpassa pela linguagem e pelo senso comum, que transforma a *práxis* cultural e política desses sujeitos que, então, se percebem não mais como um indivíduo, mas como parte de um coletivo social. Os sujeitos de consciência sociopolítica agem pela vontade coletiva.

Como já apresentado, os três intelectuais possuem uma visão de mundo alinhada com a necessidade de uma educação para o mundo, isto é,

o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 1979c, p. 76).

Por isso, é necessária uma *Pedagogia da Comunicação* que Freire (1980) define como um modelo de ensino que deve vencer a falta de criticidade do diálogo pela humanização do processo de ensino e aprendizagem. Assim como a educação é uma intervenção intelectual, o jornalismo também é, portanto, se desenvolvem dentro de uma concepção de mundo, “possui uma linha consciente e conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (GRAMSCI, 1991, p. 7).

Na pedagogia freinetiana atividades pedagógicas com o *Jornal Escolar* e o *Texto Livre* estão alinhados com essa ideia de desenvolver o educando para novas maneiras de pensar.

Utilizando o texto livre e o jornal, habituamos os nossos alunos a uma crítica da imprensa, à aceitação e procura dessa crítica. Aprenderam a detectar, com um bom senso recuperado, a presença incorrigível da verborreia<sup>28</sup> e da <leitura>, escondida sob o clamor de certas páginas. Aprendem, por experiência, a julgar as obras que lhes são apresentadas, e rapidamente se tornam aptos a descobrir o que se esconde de falso e contraditório nas imponentes rubricas dos jornais (FREINET, 1993, p. 111).

Treina-se no educando o olhar reflexivo-crítico sobre o mundo, os indivíduos e suas atitudes em sociedade para a formação de uma consciência crítica e política de mundo. Sendo, assim, a educação é comunicação, é diálogo que humaniza e transforma na busca da significação dos significados (FREIRE, 1979). Processo que faz parte do desenvolvimento dos seres humanos que são essencialmente históricos e sociais, ou seja, para viver no e com o mundo, os sujeitos precisam dialogar com o passado, compartilhar experiências e buscar novas maneiras e sentidos do existir. Para isso, entendemos como ponto central a leitura crítica da imprensa na formação do indivíduo:

Por que razão os jornais se manifestam de forma diferente sobre um mesmo fato? Que o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o faça não como mero paciente, como objeto dos “comunicados” que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se (FREIRE, 2019, p. 164).

---

<sup>28</sup>Uso excessivo e frequente de palavras para expressar algo sem importância ou sem conteúdo.

Sobre a questão colocada pelo educador, na citação acima, buscamos respondê-la a partir de um olhar mais jornalístico e recorreremos a tese *Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem*, de Jorge Kanehide Ijuim (2005). O pesquisador faz a aproximação do Jornalismo e da Educação ao estudar o *Jornal Escolar* de Célestin Freinet, e conclui que a compreensão da relação entre as duas áreas, em uma perspectiva epistemológica, está em um campo maior: a cultura (IJUIM, 2005).

A questão de Freire, “Por que razão os jornais se manifestam de forma diferente sobre um mesmo fato?”. Além da questão que já abordamos do jornalismo com interesses empresariais e políticos, há um outro aspecto que responde à questão: notícias são feitas por seres humanos e tudo o que é feito pelo humano carrega uma subjetividade que é própria do ser, justamente a humanização. E mais, existe uma outra função do comunicador, que vai além de dizer o fato,

o compromisso do comunicador envolve a observação e reflexão de mundo, de modo que, percebendo-o, possa expressá-lo. Não lhe cabe, portanto, somente a função técnica, mas a função social de comprometer-se com o mundo, de reconhecer que sua autoria responsável deve ser fruto do diálogo social, de sua cumplicidade/solidariedade com o público- os outros seres humanos (IJUIM, 2005, p. 42).

Isto é, há em toda notícia o olhar de um indivíduo que representa a sua observação, a sua reflexão e, por fim, sua expressão no mundo que é a subjetividade deste sujeito. Para uma educação focada na formação crítica da consciência política do sujeito é necessária a percepção desta subjetividade presente nas ações humanas a partir da reflexão para a busca pela transformação. “Neste sentido é que toda revolução, se autêntica, tem de ser também revolução cultural” (FREIRE, 2019, p. 248).

A questão cultural está presente em ambas as áreas: jornalismo e educação. Uma vez que em ambas há a produção de culturas por ações humanas no coletivo, que influenciam a sociedade como um todo.

Ora, Jornalismo e Educação, por meios, métodos e técnicas distintas almejam contribuir com a *conservação* e a *geração* de cultura, como também de interação de culturas. Dessa forma, minha busca de aproximação entre a Escola e os jornais assume também o propósito de propiciar à escola a apropriação de noções, posturas e técnicas do Jornalismo que lhe proporcione maior diversificação em suas ações de

conservação, geração de cultura e de interação de culturas (IJUIM, 2005, p. 18).

É pela geração de cultura que a existência humana se justifica, porque é assim que os sujeitos se *pronunciam* no mundo para modificá-lo (FREIRE, 2019). Para gerar cultura é preciso o uso da palavra, da comunicação e do compartilhamento de ideias. Um dos temas centrais de Gramsci era justamente “a exigência de cultura para o proletariado” (MANACORDA, 1990, p. 21), sua luta social e política era por uma educação do proletariado para ser independente dos interesses da classe de intelectuais burgueses.

Gramsci, numa palavra, combate em duas frentes, que constituem duas realidades de sua época: a corrente reformista da cultura aceita como uma herança a ser “imposta” às massas por obra e graça dos intelectuais; e a corrente extremista, da rejeição da cultura em nome do fato revolucionário: dois termos opostos, mas complementares, que ele busca superar através de uma ação que seja cultural e de uma cultura que seja ativa por força de sua organização (MANACORDA, 1990, p. 22-23).

A preocupação com a formação cultural presente na escola é também a busca pelo desenvolvimento de um sujeito não só crítico, como também sensível. Ijuim (2005, p. 90) aborda essa questão ao dizer que é da “natureza da criança e do adolescente de emocionar-se e dar vazão às suas emoções” que se deve iniciar o trabalho educacional.

Este trabalho é, nesta concepção, realizado pelo diálogo amoroso entre os sujeitos e o mundo. Destacamos Freire em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*: “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1979a, p. 43). A ideia, neste sentido, é uma educação que atrela teoria e prática para desenvolver o sujeito como um agente social. Segundo Ijuim (2005, p. 50) se tornar agente social é estar “disposto a intervir para a transformação e a revisão do mundo, cultivando valores (atitudes) que promovam a virtude”.

A intervenção no mundo parte da consciência do funcionamento das estruturas ideológicas de uma sociedade democrática, sendo que cada parte possui um papel central no mecanismo que mantém o sistema político das sociedades.

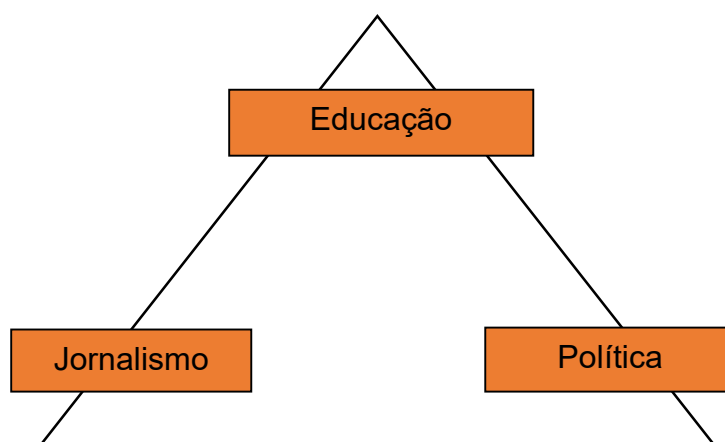
A imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura. Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e o nome das ruas (GRAMSCI, 2000, p. 78).

Sendo a imprensa a mais dinâmica, podemos compreender também como a parte com mais possibilidades de influência no sistema político. Logo, compreendemos como essencial a educação que conscientiza sobre este poder da imprensa, porque

nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2019, p. 120).

Existindo uma tríade entre Educação, Jornalismo e Política apresentada na figura 4:

FIGURA 4 – Tríade da pesquisa



Fonte: Autora (2021).

O que liga esses três campos é o diálogo, a comunicação que se estabelece entre elas. Na perspectiva dos três intelectuais este diálogo deve ser humanizado para que os três campos possam também serem humanizados.

### 3.3 UM JORNALISMO HUMANIZADO PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA

O pesquisador Ijuim (2005) tem em sua tese uma abordagem mais voltada ao jornalismo. É uma pesquisa de grande contribuição para estabelecer um diálogo entre o Jornalismo e a Educação em um processo humanizador, mas,

na presente pesquisa, focada no campo da Educação. Para Ijuim (2005) é possível humanizar a educação através do jornalismo humanizado.

A humanização é essencial ao abordarmos a educação libertadora, Freire reforça a necessidade de se humanizar o sujeito para se tornar cidadão do e com o mundo. Freire (1979) diz que todo indivíduo dentro da sociedade tem

compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade (FREIRE, 1979b, p. 18).

Logo, humanizar é relacionar o indivíduo com a história, com o mundo, com a realidade. Um diálogo que se estabelece entre os seres humanos e a vida de maneira consciente e reflexiva-crítica é, então, um processo comunicativo que dura toda a vida e perpassa diferentes meios, principalmente o meio educacional. Para sua pesquisa, Ijuim realiza um estudo de caso com o 1º grau em Bauru – São Paulo, 1981 – e sobre este trabalho ressalta: “na prática em sala de aula a postura conservadora ainda era marcante – numa relação de um professor que sabe com o aluno que não sabe” (IJUIM, 2005, p. 24), ainda que a pedagogia freireana já estivesse bem presente no âmbito educacional do país.

Ao apreender a linguagem jornalística e o seu funcionamento, a criança reorganiza seus conhecimentos e incorpora esse universo, assimilando assim novos objetos e reajustando-se a cada variação exterior, interagindo com o discurso do “outro” (IJUIM, 2005, p. 25).

Nesta linha de pensamento o trabalho pedagógico da escola se torna ainda mais complexo e rígido, tanto para os educadores como para os educandos. Justamente por ser um processo baseado no diálogo e compartilhamento de saberes que há mais rigor e esforço individual e coletivo para funcionar. Em entrevista, Freire fala sobre a seriedade intelectual que é essencial para se fazer educação:

Portanto, sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que é indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual

necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto (FREIRE, 1986<sup>29</sup>).

Na visão do educador para se chegar ao conhecimento e a liberdade se faz necessária a disciplina e a autoridade. Então, Freire diferencia autoridade de autoritarismo: a primeira precisa da liberdade do outro e no segundo essa liberdade é negada ou a liberdade na dialética não responde à autoridade, tornando-se licenciosidade (FREIRE, 1986). Em qualquer um dos casos do autoritarismo não há espaço para a democracia, Freire escreve sobre isso tanto em *Educação como prática da liberdade* (1980) como em *Pedagogia do Oprimido* (2019).

Neste rigoroso processo a educação deve transformar o sujeito e a transformação também ensina, assim é possível compreender o mundo e o nosso papel nele. Por isso, “também se deve pensar na educação libertadora como algo que acontece fora das salas de aula, nos movimentos sociais que lutam contra a dominação” (FREIRE, 1986). A imprensa ocupa um papel de grande relevância para a compreensão de mundo, sendo capaz de criar pautas dentro da sociedade e moldar pensamentos coletivos a favor ou contra a dominação de poucos sobre muitos. Ijuim (2005) aborda essa questão ao falar sobre o *fazer jornalístico*, que por ser fundado na certeza e acumulação de verdades pode controlar e até definir códigos socioculturais da sociedade. E completa, referenciado em Paul Ricoeur:

Ao adotar a racionalidade da ciência para esse fazer, a imprensa assume também uma visão de mundo que crê na concordância perfeita entre o racional e a realidade. Por isso, valorizando a experiência, o empírico, do inteligível ao previsível e mensurável institui a crença de que a imprensa deva produzir *verdades*. O *conhecimento certo* defendido por Descartes e a *consciência autônoma* (esclarecido) concebida por Kant inspiram a supervalorização do conceito de que a verdade está potencialmente no indivíduo [...] (IJUIM, 2005, 38).

Assim, é necessária uma educação para a compreensão de que o jornalismo não produz verdades, mas busca diferentes perspectivas da realidade.

---

<sup>29</sup> Sem paginação.

Com os avanços tecnológicos do século XX e XXI, o jornalismo expandiu e acelerou o processo de fazer notícia de maneira que mantém o indivíduo constantemente no ato de assistir, ou seja, sem tempo para refletir sobre o que vê, ouve e lê. E se não há espaço para a reflexão, também não há debate, compartilhamento, diálogo.

Não temo parecer ingênuo ao insistir não ser possível pensar sequer em televisão sem ter em mente a questão da consciência crítica. É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, sutil ou explícita, de alguma coisa contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga ideologia na comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo (FREIRE, 2000, p. 110).

Sendo, então, trabalho do jornalismo a busca por fatos objetivos e seus sentidos através das ações humanas que são subjetivas. Ijuim (2005) explica que essa é uma busca por compreensões do mundo e o que torna a narrativa jornalística humana é justamente o fator subjetivo, a observação e a expressão que envolvem emoção e afetividade.

As narrativas jornalísticas trabalham com a realidade, com as coisas do mundo, as questões da sociedade e como impactam a vida do cidadão, mas são sempre um recorte, uma perspectiva, um olhar. Logo, o jornalismo assim como a educação não pode ser neutro, “hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem *educabilidade*” (FREIRE, 1986<sup>30</sup>).

Educação e comunicação, nesta concepção, caminham juntas e buscam promover esta formação consciente e crítica para os sujeitos se desenvolverem como cidadãos na totalidade, ou seja, agentes sociais ativos que trabalhem em conformidade a uma sociedade democraticamente mais justa e esperançosa para todos.

---

<sup>30</sup> Não há paginação.



#### 4 EDUCOMUNICAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI?

A educação pode ser um fator de coesão, se levar em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando assim tornar-se um fator de exclusão social.

(DELORS, 2012, p. 45)

Após todo o percurso desta pesquisa o qual pelo diálogo entre Freire, Gramsci e Freinet refletimos profundamente sobre a tríade Educação, Comunicação e Política, pretendemos neste último capítulo compreender a Educomunicação como um caminho para uma prática educativa mais humana, mais democrática e que priorize a formação de sujeitos conscientes e autônomos para viverem a *práxis*.

O termo Educomunicação é relativamente recente e as atividades educativas nesta perspectiva também, sendo que este vocábulo é consolidado em 1999 “para designar um novo campo de intervenção social” (SOARES, 2011, p. 13). Este campo engloba o estudo das *tecnologias na Educação*, da *Educação pelas mídias* e da *Comunicação e Educação*, presentes tanto nos Estados Unidos como na América Latina. O maior protagonista, na América Latina, da pesquisa “sobre as sociedades mediatizadas tecnologicamente tem sido Martín-Barbero, ao introduzir no debate o conceito de ‘ecossistema comunicativo’” (SOARES, 2003, p. 37). O pesquisador, Martín-Barbero, inicia suas pesquisas na relação entre esses dois campos: educação e comunicação, a partir da *Pedagogia de Freire*, em particular na obra *Extensão ou Comunicação?*.

Acostumados, como estamos, a confundir a comunicação com os meios e a educação com seus métodos e técnicas, nós, estudiosos desses *campos*, padecemos com frequência não só de uma forte esquizofrenia, mas também de uma flagrante falta de memória. Ambas convergem em nos fazer esquecer que o primeiro aporte inovador da América Latina à teoria da comunicação produziu-se no e a partir do campo da educação: a *pedagogia* de Paulo Freire. Aquela que, partindo da análise do processo de esvaziamento de sentido que sofre a linguagem nas técnicas normalizadas da alfabetização, traça um projeto de prática que possibilite o desvelamento de seu próprio processo de inserção no (e apropriação do) tecido social e, portanto, de sua recriação. Pois é só lutando contra sua própria inércia que a linguagem pode se constituir em palavra de um sujeito, isto é, *fazer-se pergunta* que instaura o espaço da comunicação (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 17-18).

Neste capítulo o enfoque da Educomunicação será pela perspectiva de Ismar de Oliveira Soares e o grupo conduzido por ele na USP. Sobre o conceito de Educomunicação, o professor Soares afirma:

Defendemos a tese segundo a qual uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação. A essa precondição e a esse esforço multidisciplinar denominamos educomunicação (SOARES, 2011, p. 17).

A palavra como comunicação educativa que transforma o indivíduo em sujeito do e com o mundo, é também cultura. Isto é, a Educomunicação trabalha com a comunicação e a educação por meio da cultura. Assim, a linguagem é expressão, o sujeito é cidadão e a informação é transformada em conhecimento.

#### 4.1 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CULTURA

A cultura de um povo conta a sua história, e neste âmbito há a educação e a comunicação deste povo. No cenário da América Latina, a versão da história que predomina até hoje é a dos colonizadores, ou seja, a que desconsidera a cultura já existente nas terras brasileiras antes da chegada dos portugueses. À vista disso, precisamos olhar para a história com novas lentes, por novas perspectivas para abordar: educação, comunicação e cultura no Brasil. Martín-Barbero faz isso ao pensar o campo da comunicação na América Latina e afirma (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 21): “foi a mistura de Gramsci com Freire que me ensinou a pensar a comunicação, ao mesmo tempo, como processo social e como campo de batalha cultural”.

Compreender estes três campos em convergência também é refletir sobre o social, e em uma sociedade capitalista é pensar mais especificadamente a divisão de classes. Ter essa clareza é saber que um “olhar ideológico possibilitou compreender os meios como agentes do sistema social e, portanto, instrumentos de alienação e de dominação através da cultura e seus sistemas simbólicos” (SOUSA, 2003, p. 25). Também a educação pode ser um instrumento de

dominação, uma vez que se faz pelo uso da palavra para expressão como forma de existir.

A palavra não se reduz ao gesto, mas se inicia nele, e por ele descobrimos que a linguagem não é tradução de ideias, *mas uma forma de habitar o mundo*, de se fazer presente nele, de compartilhá-lo com outros homens (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 37).

Existe uma ligação entre esses campos que nos formam como cidadãos do mundo. No entanto, o ensino formal predominante é um processo automatizado de se colocar cada coisa em uma “caixinha” e pensar sobre essas coisas separadamente. Dessa forma, entretenimento e educação não se misturam, comunicação e ensino não dialogam e formação escolar e política não se comunicam.

A sociedade também se divide em “caixas” que não permitem o diálogo de uma ponta a outra, ou melhor, dificultam esse diálogo. No mundo digital, essas “caixas” são chamadas de “bolhas”. Nas redes sociais criaram-se as bolhas ideológicas de maneira tão exacerbada que a comunicação se tornou quase impossível.

... nessa ausência de relações nossos países estão jogando fora sua própria viabilidade tanto social como produtiva, tanto política como cultural. A nação se faz hoje nas ambíguas e complexas interações entre o *ecossistema comunicacional* e o sistema político em sua indelegável responsabilidade de dinamizar a educação e a criatividade cultural, incluindo em ambas a invenção científica e a inovação tecnológica (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 55).

Nesta perspectiva, a Educomunicação surge no ambiente educacional como uma possível maneira de verdadeiramente trabalhar a relação entre educação e cidadania, o que envolve as culturas, as comunicações e a política. No início, este novo campo de estudo foi focado na relação entre comunicação/tecnologias e informação/educação; depois surgem as divisões:

- a) Educação para a comunicação
- b) Uso das tecnologias na educação
- c) Gestão comunicativa

Soares (2003) afirma que tanto nos EUA como na América Latina o campo mais evidente da Educomunicação é

o que denominamos como mediação tecnológica na educação, contemplando o estudo das mudanças civilizatórias decorrentes da incidência das inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas e grupos sociais, assim como o uso das ferramentas da informação nos processos educativos, sejam os presenciais, sejam os a distância. Mesmo empresários como Bill Gates reconhecem que a mediação tecnológica não é tema apenas para homens de negócios, mas converte-se em objeto de políticas públicas no campo da alfabetização das novas gerações (SOARES, 2003, p. 37).

Ressaltamos que a Educomunicação não pode ser vista apenas como a introdução das tecnologias no âmbito educacional, vai mais além. Até porque com Freire (1979) entendemos que o ato de estudar deve ser de criar e recriar e, não de consumir ideias. O educador também fala sobre as tecnologias:

Esclareça-se, porém, que o desenvolvimento tecnológico deve ser uma das preocupações do projeto revolucionário. Seria simplismo atribuir a responsabilidade por esses desvios à tecnologia em si mesma. Seria uma outra espécie de irracionalismo, o de conceber a tecnologia como uma entidade demoníaca, acima dos seres humanos. Vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo (FREIRE, 1979a, p. 84).

Pela própria Lei de Diretrizes e Bases do Brasil (LDB), compreende-se a importância da aproximação de diferentes campos, como comunicação e educação, para uma formação do sujeito para a cidadania, destacamos o Art. 2 da LDB (2020): “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O exercício da cidadania é o grande foco das práticas educomunicativas. Ao se usar essas práticas é possível desenvolver o educando para atuar como cidadão e, para isso, a Educomunicação se constitui dos “fundamentos dos tradicionais campos da educação, da comunicação e de outros campos das ciências sociais” (SOARES, 2003, p. 44)., superando as barreiras epistemológicas do iluminismo e do funcionalismo das relações sociais.

Sendo, então, coerente com a lógica do mundo contemporâneo, ou seja, em constante transformações sociais, avanços tecnológicos e globalizado. Além de suas práticas terem a forte presença das ferramentas tecnológicas, voltando a LDB destacamos o art. 32: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a

sociedade” (LDB, 2020). Também podemos dizer que a Educomunicação está alinhada as perspectivas para a Educação descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Das dez competências gerais da Educação Básica, na BNCC, quatro “são expressamente competências educacionais” como o professor Soares aponta no Seminário *Debate III: BNCC, cultura maker e educação*<sup>31</sup> (2021). As quatro competências:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Trazemos trechos do documento da BNCC para demonstrar que lá está descrito o que há muito tempo a Educomunicação já propõem, no entanto não pretendemos defender a maneira como o documento foi construído e muito menos como vem sendo colocada em prática.

Também podemos afirmar que existe um diálogo entre os diferentes campos que se constitui a partir de um movimento teorizado e realizado em práticas antes mesmo da Educomunicação. Ou seja, pensamentos e práticas de tempos diferentes e até geograficamente distantes se conversam e se

---

<sup>31</sup> Seminário da Educom Floripa: [Debate III: BNCC, cultura maker e educação - YouTube](#)

complementam, é possível repensar os intelectuais e suas práticas no contexto atual do país e as “novas práticas”.

Gramsci, do século XIX e XX, relacionava o campo da cultura ao campo da comunicação como essenciais para a formação do cidadão. No pensamento gramsciano a educação precisa formar para ser “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”, ou seja, fala de uma “escola unitária” (GRAMSCI, 1975, p. 1547). Em *Carta Maior* afirma-se que em seus estudos Gramsci

destacou o enorme peso do fator cultural em uma sociedade civil mais densa, povoadas por organizações complexas, na qual incidem múltiplas perspectivas intelectuais, sem contar a muito problemática interferência dos meios de comunicação na formação da opinião pública (MORAES, 2014<sup>32</sup>).

Pois é na formação cultural que o indivíduo desenvolve a sua concepção de mundo a qual guiará seu pensamento “livre” e sua busca por significados da realidade que o cerca. Um ser de cultura é um ser histórico que se compreende como parte da história e como sujeito transformador da história.

Freinet, também do século XIX e XX, contribui para esse entendimento a partir de suas práticas em sala de aula as quais claramente buscavam envolver e desenvolver a cultura do próprio educando, por exemplo na prática do *Texto Livre*:

O texto livre só tem valor na medida em que constitui um documento autêntico, na medida em que é socializado, na medida em que serve de pretexto e de argumento para um enriquecimento na direção da cultura e do conhecimento (FREINET, 1973, p. 68).

Além da importância que o educador dava ao desenho, à pintura e à música livres como formas dos educandos se expressarem nas atividades educativas, a escola revolucionária deve ser um espaço livre para o desenvolvimento não apenas da cultura escolar, mas também da cultura social e humana (FREINET, 1993).

---

<sup>32</sup> Não há paginação.

Já com Freire, do século XX, compreende-se que o mundo é histórico-cultural e os sujeitos são históricos porque fazem cultura. Sendo que o conceito de cultura deve aparecer já no processo de alfabetização.

... antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os 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 (FREIRE, 1980, p. 108).

Nesse diálogo entre os intelectuais e a Educomunicação a urgência de se pensar uma educação do século XXI, ou seja, voltada para a contemporaneidade e para o perfil de crianças e jovens que nascem e vivem em um mundo completamente tecnológico, globalizado e midiático. Na própria BNCC se admite as falhas do ensino atual que não está desenvolvendo seus educandos nessa perspectiva.

Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 461).

Também é preciso considerar a realidade de desigualdades profundas do Brasil. Há uma parcela de crianças e jovens que tem acesso as ferramentas tecnológicas, mas ainda assim a educação não é condizente com a necessidades do século XXI e há outra parcela que está à margem da sociedade e não tem acesso algum às tecnologias, esses se tornam totalmente invisíveis perante a sociedade. Segundo o censo de 2018 do IBGE, 20,9% da população brasileira não tem acesso à internet (IBGE, 2018). Refletir sobre esses diferentes contextos dentro da própria educação é essencial para se fazer uma educação libertadora:

Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa. Pensar a educação independente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes consequências. De um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideias abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de

outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade (FREIRE, 1979a, p. 146).

A Educomunicação é uma prática que opta pelo ensino das coisas conectadas, pelo pensamento crítico sobre a realidade e pela busca por soluções para os problemas do mundo; mas também é uma prática que requer o uso das tecnologias e, conseqüentemente, é viável para poucos na realidade desigual da educação brasileira. Sendo essa uma questão problemática que ultrapassa o âmbito educacional, necessitando de políticas públicas e projetos sociais.

No entanto, isso não significa uma perda de relevância das práticas educacionais, pelo contrário, o seu estudo se torna ainda mais necessário por estar em conformidade com as características do mundo contemporâneo. Não somente o uso das tecnologias, mas também a clara relação entre educação, comunicação e cultura.

#### 4.2 O MUNDO MIDIÁTICO E TECNOLÓGICO

O tema tecnologia e educação é extremamente delicado de se debater no contexto socioeconômico brasileiro, mas na contemporaneidade para se ter algum poder – poder de mudança da realidade – é preciso ter acesso aos meios tecnológicos. Por meio da tecnologia que se obtém informação, diferentes saberes, que se expressa, se comunica e se dialoga. A educação também precisa estar condizente com este cenário, ou seja, voltada para uma realidade de comunicações midiáticas, de convergência entre espaço real e virtual e de transformação na maneira de se comunicar e de se informar, conseqüentemente, de se aprender a partir da tecnologia.

Assim, já “é inquestionável que as demandas sociais atuais impõem o uso crescente das TIC<sup>33</sup> como forma de sobrevivência profissional e social” (GOMES, 2014, p. 45). As gerações a partir dos anos 1990 até hoje são formadas por pessoas que nasceram em um mundo em que a tecnologia, em particular a digital, está além da técnica, permitindo o exercício inusitado da comunicação se comparado com o que ocorria até então., daqui para frente o

---

<sup>33</sup>Tecnologia de Informação e Comunicação.



contato do ser humano com o mundo tecnológico está sendo cada vez mais cedo e mais intenso.

O que causa uma mudança nas características das novas gerações que se moldam a partir da relação com a tecnologia, ou seja, cada vez mais o mundo é povoado de pessoas imediatistas, porque recebem informação a todo momento e há um clique de distância, e globalizadas, porque se comunicam com o mundo inteiro aprendendo diferentes línguas em jogos online e vídeos no *YouTube*.

Diante desse cenário, é fundamental uma educação para a formação de cidadãos que pensem criticamente, criativamente, que sejam autônomos e atuem ativamente na sociedade em busca de soluções para promover uma democracia mais justa, como está posto na pedagogia freireana. Novamente, essa também é uma questão prevista na BNCC (2018):

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em *vlogs*, *machinemas*, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação.

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias.

Considerando esses aspectos, a BNCC da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio prioriza cinco campos de atuação social [...] (BNCC, 2018).

Esses campos são: da vida pessoal, das práticas de estudo e pesquisa, de atuação na vida pública, artístico e jornalístico midiático. Sobre este último está na BNCC (2018) assim descrito: “Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo”. Em vista disso, quanto mais a tecnologia é aprimorada mais esse campo (jornalismo) se mostra essencial na educação.

O sociólogo Bauman<sup>34</sup> (2001) criou o termo Modernidade Líquida para se referir a sociedade atual. Uma sociedade que se caracteriza por sua fluidez, que está em constante mudança. A partir de uma referência a Cornelius Castoriadis, o sociólogo faz uma crítica a vida contemporânea:

O que está errado com a sociedade em que vivemos, disse Cornelius Castoriadis, é que ela deixou de se questionar. É um tipo de sociedade que não mais reconhece qualquer alternativa para si mesma e, portanto, sente-se absolvida do dever de examinar, demonstrar, justificar (e que dirá provar) a validade de suas suposições tácitas e declaradas (BAUMAN, 2001, p. 30).

A visão do sociólogo está fundamentalmente relacionada com o impacto que os avanços tecnológicos causaram nas sociedades, principalmente, dentro da esfera privada da vida do cidadão, de cada âmbito familiar. Freire já elucidava sobre a relação entre as tecnologias e o ser humano e as interferências na organização de uma sociedade:

Na medida em que a máquina vem substituindo o homem nos trabalhos mais pesados, vem a civilização tecnológica exigindo dele maior grau de educação técnica e científica. Dele também exigindo maior amplitude de sua criticidade (FREIRE, 2003, p. 108).

Em outros termos, a *Internet* e as ferramentas cada vez mais tecnológicas trazem consigo dois lados: o primeiro é a facilidade de acesso a informações globais e a comunicação entre as pessoas, o segundo é a mudança no campo do trabalho, funções muito mecânicas, antes realizadas por pessoas, agora são facilmente realizadas por máquinas.

A partir da educação comunicativa e libertadora, o impacto das tecnologias na vida das pessoas deve ser levado em consideração na maneira como o conhecimento é construído e, conseqüentemente, na relação entre educadores e educandos. Sendo ainda mais imprescindível a construção dos conhecimentos focada no desenvolvimento do pensamento crítico, no diálogo com as diferentes culturas e na autonomia do pensar e do agir para uma vida na *práxis*.

---

<sup>34</sup> Zygmunt Bauman foi sociológico e filósofo polonês que intitula a sociedade atual de Modernidade Líquida (1925 – 2017).

Compreende-se na pedagogia freireana a comunicação como central no processo de compartilhamento e crescimento individual e coletivo. Para Freire (1979c, p. 43) o diálogo é “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. É partindo do diálogo que os sujeitos se fazem cidadãos do mundo, logo uma comunicação educativa ou uma comunicação pedagógica.

O diálogo também deve ser permeado pelas e com as tecnologias para que os sujeitos possam dominar as ferramentas tecnológicas e o mundo digital de maneira consciente. Para isso, há questões a serem refletidas como a interdisciplinaridade entre educação e comunicação e entre ciência e sociedade. Em *Educomunicação e formação de cidadãos* (2014), Gomes escreve sobre a interdisciplinaridade voltada para a formação do professor, ainda que o trecho destacado sirva para a formação dos dois lados: educador e educando.

Acreditamos que a interdisciplinaridade propicia o fortalecimento das áreas e o surgimento de cidadãos mais qualificados, incluindo os educadores, uma vez que sua prática responde à exigência de formar profissionais menos especializados. Sem obrigatoriamente limitar-se a um único domínio, são os educadores instigados a manter a visão ampla do mundo e atributos-chave, como a inteligência emocional. Apregoamos a premência de se ter, agora, um profissional não apenas inteligente, mas empreendedor, versátil, capaz de mudar, inovar, o que pressupõe capacidade de raciocínio e autoconhecimento (GOMES, 2014, p. 61).

Neste contexto, Souza (2003) compreende que a grande questão é debater sobre a significação dos meios de comunicação como centrais para a estruturação e explicação da vida social. Mais que os meios de comunicação, incluímos as redes sociais (*Facebook, Instagram, WhatsApp* etc.) que possibilitaram ao público, além de consumir informações mais facilmente, criar conteúdos informativos e opinativos e publicar para compartilhar com a própria rede digital.

Refletindo sobre esse novo contexto que está o meio midiático, destacamos três significações: a facilidade de propagação de *fake news*, a dificuldade de selecionar as informações relevantes e a incapacidade de criar sinapses a partir das informações consumidas.

*Fake news* são narrativas completamente falsas ou a distorção dos fatos que comumente são repassadas pelas redes sociais de indivíduo a indivíduo. Causam grandes problemas à sociedade, às vezes, riscos diretos à vida dos cidadãos. O melhor exemplo dos efeitos das falsas notícias é o momento de crise pandêmica mundial pela Covid-19, reportagem da revista *Veja* cita algumas narrativas falsas ou distorcidas que circularam sobre a vacina contra o vírus e explica por que essas não procedem.

QUADRO 3 - *Fake News* sobre vacinas contra Covid-19

<i>Fake News</i>	Explicação
Vacinas alteram o DNA	“A teoria teve origem em uma declaração da osteopata americana Carrie Madej, que afirmou em um vídeo na internet que ‘esta tecnologia vai criar uma nova espécie e, talvez, destrua a nossa’”. O que não tem fundamento nenhum, sobre as vacinas de RNAm, como a da parceria Pfizer-BioNTech e a da Moderna, especialistas afirmam que não podem mudar o DNA porque essas não chegam ao núcleo da célula, onde fica o DNA.
A vacina da COVID-19 tem um chip para controlar as pessoas	Teoria da conspiração que causa sérios danos à saúde pública com pessoas que decidem que não querem se vacinar. “Os rumores surgiram em março, quando o fundador da Microsoft mencionou em uma entrevista que, no futuro, existiriam “certificados digitais” que mostrariam quem se recuperou, foi testado e recebeu a vacina. Em nenhum momento, Gates menciona microchips ou qualquer tipo de dispositivo de controle injetado no corpo, muito menos que isso possa acontecer por meio de uma vacina. Também circulam mensagens afirmando que a vacina ‘chinesa’ contra a Covid-19 contém microchips que recebem sinais 5G, e permitem o controle externo do corpo humano. Primeiro, não há nenhuma vacina em desenvolvimento que contém qualquer tipo de microchip. Segundo, não é possível controlar pessoas através de microchips usando a tecnologia 5G”.
A vacina CoronaVac não é segura porque é chinesa	Essa falsa notícia apareceu nas redes sociais e teve o endosso do presidente Jair Bolsonaro, mas não é possível desqualificar uma vacina simplesmente por ser da China. A CoronaVac foi

	desenvolvida sob rigoroso protocolo internacional de condução de estudos clínicos e foi aprovada pela Anvisa.
A vacina pode causar outras doenças	“Mensagens nas redes sociais afirmam que as vacinas de mRNA, como a da Pfizer/BioNTech, podem causar doenças autoimunes. Outras, afirmam que vacinas em geral causam autismo”. O que não é verdade, a vacina foi um grande avanço na medicina da humanidade erradicando doenças como a varíola e controlando doenças como a poliomielite e o sarampo.
A vacina causa infertilidade nas mulheres	A falsa notícia diz isso sobre a proteína spike que é a estrutura usada pelo novo coronavírus para invadir as células humanas, mas nada tem a ver com a fertilidade humana e não afeta o desenvolvimento de uma gestação.
A vacina foi feita a partir de células de fetos abortados	Na história realmente há células humanas fetais na composição de vacinas, mas não de fetos abortados. “As células humanas fetais, como a HEK-293, são cópias de células imortalizadas de um tecido coletado em 1972...”
A vacina contra a Covid-19 tem que ter no mínimo 90% de eficácia para ser aprovada	Geralmente a exigência é de 70% a 80% minimamente para uma vacina ser aprovada, mas em caso pandêmico a OMS e FDA (agência que regula medicamentos nos EUA) definiram que 50% seria o suficiente para aceitar vacinas contra a Covid-19.
A imunidade da vacina contra a Covid-19 tem pouco tempo de duração	O tempo de imunidade ainda é estudado, mas as empresas responsáveis pelo desenvolvimento das vacinas acreditam que dure no mínimo um ano.

Fonte: Adaptado da VIDALE (revista Veja), 2020.

Os exemplos acima demonstram que a circulação das *fake news* ocorre majoritariamente nas redes sociais e essas impactam diretamente e perigosamente a sociedade brasileira, no caso da vacina causa um impacto negativo na saúde pública de um país.

Pesquisa realizada pela Escola Nacional de Saúde Pública em 2020 (Ensp/Fiocruz, 2020) aponta que 10,5% das notícias falsas foram publicadas no *Instagram*, 15,8% no *Facebook* e 73,7% pelo *WhatsApp*. A pesquisa foi conduzida pelas pesquisadoras Claudia Galhardi e Maria Cecília de Souza Minavo que realizaram uma análise de denúncias e narrativas falsas recebidas no aplicativo *Eu fiscalizo* entre 17 de março e 10 de abril de 2020.

As *fake news* também se disseminam com muita facilidade entre a população porque misturam aspectos da realidade com falsos fatos ou até mesmo atribuem os dados a uma instituição respeitável, como é revelado na pesquisa da Fiocruz (2020): “26,6% das fake news publicadas no Facebook atribuem a Fiocruz como orientadora no que diz respeito à proteção contra o novo coronavírus”. Também segundo a pesquisa, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) são citadas como fonte de informações sobre a COVID-19 em mensagens no *WhatsApp* somando 2% dos dados coletados.

Lembramos que, para Gramsci, o jornalismo precisa estar aliado com a verdade. A palavra para verdade em grego é *alethéia* = a + *lethis*, sendo que “a”, no grego, é negação; e “*lethis*” significa mentira. Nesse sentido, a verdade é a negação da mentira. Logo, o jornalismo deve ser a negação da mentira. Logo, a *fake news* não é jornalismo.

Outra questão é o grande volume de notícias tanto dos meios de comunicação como de publicações em redes sociais que dificulta a seleção das notícias relevantes, principalmente, para pessoas que não trabalham diretamente com a informação.

Em relação a esses desafios no processo de se informar há, na perspectiva das práticas educacionais, uma vertente de ensino para as mídias a partir de uma leitura crítica das notícias.

As práticas educacionais devem ajudar aos educandos na identificação dos múltiplos significados que os códigos midiáticos guardam num clima permeado pela recepção crítica. Ao se apropriarem das linguagens diversificadas que os meios propiciam, devem aproveitá-las nas experiências do dia a dia (GOMES, 2014, p. 274).

O excesso de informação, característica das sociedades ocidentais do século XXI, também provoca a falta de reflexão-crítica que deveria ser um processo realizado pelo sujeito ao se informar sobre qualquer assunto.

No modelo capitalista que visa prioritariamente ao lucro não há incentivo ao uso do tempo para reflexões mais aprofundadas e filosóficas, pouco se ensina o exercício de refletir criticamente, sendo mais valorizada a produção em massa e constante para o consumo material em excesso. Sem praticar o processo de refletir perde-se a capacidade de pensar criticamente e com autonomia,

consequentemente as pessoas tendem a aceitar discursos prontos e estratégicos com mais facilidade e sem nenhum tipo de questionamento. Perde-se também a noção do que é informação e do que é conhecimento.

Sendo cada vez mais necessária uma educação para a leitura crítica das informações, incluindo as redes sociais, para transformá-las em conhecimento. O educador Martín-Barbero (2014) afirma que a escola só irá promover um ensino condizente com a contemporaneidade e o perfil do jovem do século XXI quando assumir os meios como parte estratégica da cultura. Vencida essa barreira, a educação poderá dialogar com os diferentes *campos de experiências* dos saberes, com os fluxos de informação – convergindo ciência, arte, trabalho e ócio – e com *as novas representações e ações cidadãos*.

#### 4.3 EDUCOMUNICAÇÃO NA PRÁTICA

Uma prática educomunicativa envolve um diálogo educativo, relaciona os diferentes saberes em um processo contínuo de compartilhamento e construção de conhecimentos entre educadores e educandos.

Levando Soares (2011) a dar o seguinte conceito à Educomunicação:

Defendemos a tese segundo a qual uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação. A essa precondição e a esse esforço multidisciplinar denominamos educomunicação (SOARES, 2011, p. 17).

A partir do trecho acima, destacamos três aspectos: o relacionamento entre professor, estudante e comunidade, a motivação e participação do estudante e a formação da consciência para a ação.

O primeiro aspecto – relacionamento entre professor, estudante e comunidade – refere-se à construção do diálogo entre todas as partes que envolvem o processo educacional. Toda prática educomunicativa deve partir de um diálogo, não se limitando aos saberes apenas do educador, mas ampliando e relacionando os diferentes saberes que cada ser adquire ao longo das próprias experiências de vida. Ou seja, “a comunicação interna entre professores e entre

eles e a direção da escola, entre pais, alunos e professores, criando verdadeiramente canais de troca de informações” (COSTA, 2003, p. 52).

Já a motivação e participação do educando - o segundo aspecto - refere-se ao estímulo da curiosidade que é própria do ser humano e o papel do professor é auxiliar o educando na busca pela sua maneira de estudar. Nesta perspectiva, cada um tem seu próprio processo sendo que a metodologia não pode ser padrão, deve se adaptar às diferentes realidades.

Tendo a sua forma de aprender e estando motivado no próprio processo de ensino e aprendizagem, agora do educando pode ser exigido a participação ativa tanto no seu processo educacional como em suas práticas no dia a dia. Pois agora o educando compreende a educação como um processo evolutivo e contínuo na e com a vida.

Uma das vertentes da Educomunicação é a *educação para os meios*, no relato destacado é possível observar como se dá a participação do educando:

Essa participação ativa das crianças, adolescentes e jovens no processo de produção midiática tem demonstrado consequências interessantes. Os jovens participantes desses projetos apontam o desejo de encontrar nas possibilidades de produção da cultura, através do uso dos recursos da comunicação e da informação, os sonhos cotidianos e a transformação da realidade local. Eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social e ampliam seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa, confirmando sua vocação pela opção democrática de vida em sociedade. Tudo isso porque a participação os levou a maior conhecimento e a maior interesse pela comunidade local, inspirando ações coletivas de caráter educ comunicativo (SOARES, 2011, p. 31).

A partir do diálogo, da curiosidade e da participação, educadores e educandos se formam cada vez mais para uma consciência crítica do mundo e, conseqüentemente, para a ação crítica. Ou melhor, para uma consciência e ação políticas ao se tornar sujeito no e com o mundo, compreendendo a si mesmo como potência de transformação da vida.

Logo, uma prática educ comunicativa visa a formação dos sujeitos para a cidadania. O sujeito se torna cidadão e como tal possui a capacidade de interferir na realidade que o cerca, seja para mantê-la ou para mudá-la, e tem consciência da própria capacidade. Pela educação comunicativa deve desenvolver ainda mais o senso de coletividade para agir em prol da sociedade.



Se comunicar é compartilhar a significação, participar é compartilhar a ação. A *educação* seria, então, o lugar decisivo de seu entrecruzamento. Mas para isso deverá se converter no espaço de conversação dos saberes e narrativas que configuram as oralidades, as literalidades e as visualidades. Pois das mestiçagens que entre elas se tramam é de onde se vislumbra e se expressa, ganha corpo o futuro (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 78).

Para a formação da consciência política que culmina na ação política/cidadã é preciso desenvolver o pensamento crítico quanto aos discursos midiáticos, por isso as práticas educomunicativas possuem essa vertente específica da *educação pela comunicação* ou *mídia e educação*, o professor Soares (2011) faz a divisão dessas duas grandes áreas de estudo.

QUADRO 4 - Construindo espaços de cidadania pela comunicação e informação

Educação para a comunicação	Estudo sobre o lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto.
Expressão comunicativa através das artes	Trabalho com o potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestações artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos.
Mediação tecnológica na educação	Procedimentos e reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, garantindo, além da acessibilidade, as formas democráticas de sua gestão.
Pedagogia da comunicação	Sobre a educação formal como um todo. Mantém-se atenta ao cotidiano da didática, prevendo a multiplicação da ação dos agentes educativos, optando pela ação através de projetos.
Gestão da comunicação	Planejamento e execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção, apontando indicadores para a avaliação de ecossistemas comunicacionais.
Reflexão epistemológica	Sistematização de experiências e estudo do próprio fenômeno constituído pela interrelação entre educação e comunicação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática.

Fonte: Adaptado de SOARES, 2011.

As seis vertentes de estudo e trabalho de educação e comunicação possuem o mesmo intuito central: tornar o sujeito consciente do poder de influência das informações. No texto *Educomunicador é preciso!*,

compreendemos que o papel do educador é educar o público para “fazê-lo capaz de manter uma crítica diante da mídia” (COSTA, 2003, p. 48). A pesquisadora complementa pontuando temas de pesquisas que surgem nessa perspectiva:

Alfabetização imagética, consciência crítica, apropriação dos meios de comunicação, mídia alternativa e comunitária são alguns dos conceitos que norteiam a pesquisa científica e o debate a respeito da comunicação (COSTA, 2003, p. 48).

Todos esses conceitos estão relacionados à leitura da mídia, ou seja, a aprendizagem da leitura criticamente consciente do que é vinculado pela imprensa. É preciso, segundo Martín-Barbero (2014), conhecer a complexidade social e epistêmica dos dispositivos e processos em que se refazem as linguagens, as escrituras e as narrativas. Este conhecimento entendemos por Edgar Morin como a consciência da *complexidade*: “Ora, o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (MORIN, 2001, p. 15). Há então dois aspectos relacionados que vamos aprofundar a reflexão: a contextualização dos saberes e a leitura da mídia.

O primeiro - contextualização dos saberes - é muito abordado pelo pesquisador francês, Edgar Morin, *na sua ideia de complexidade*. Segundo Morin (2001), a separação que havia entre a cultura das humanidades e a cultura da ciência, nos séculos passados, já não faz sentido na contemporaneidade.

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2001, p. 16).

Mas, essa visão positivista, infelizmente ainda permanece presente e muito forte. O pensamento complexo de Morin, procura justamente colocar em xeque essa visão de mundo. Segundo Morin (2001), há uma descontrolada expansão dos saberes, na qual os indivíduos se perdem na quantidade e na velocidade do ambiente virtual. Então, os indivíduos consomem mais e mais informações, mas sem um senso crítico e sem a preocupação de criar sinapses.

Em um mundo cada vez mais tecnológico, “o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade” (MORIN, 2001, p. 18).

Nesse sentido, compreendemos essencial a vertente da Educomunicação que trabalha com a leitura crítica do jornal. O professor Soares (1984) se debruça sob este tema de pesquisa em seu livro *Para uma leitura crítica do jornal*, e logo no início diz que somente a leitura crítica poderá auxiliar para libertar-se da manipulação (SOARES, 1984).

Entendemos que o professor ao utilizar a palavra *manipulação* não o faz de maneira negativa à mídia, pois ele considera o jornal um instrumento de mobilização social que denuncia injustiças e presta serviços ao povo. No entanto, sabemos que nenhuma imprensa é completamente livre de conceitos e preconceitos, uma vez que se trata de recortes da realidade a partir de perspectivas orientadas pela visão de mundo de quem produz a notícia.

A partir de uma leitura crítica das informações é possível compreender qual é a visão de mundo impregnada nas notícias e até mesmo a vertente política do jornal que se lê. Dessa maneira, há “a formação de cidadãos, isto é, de pessoas capazes de pensar com sua cabeça e participar ativamente na construção de uma sociedade justa e democrática” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 123). Gramsci diz que a educação precisa formar o homem (e a mulher) para que pense, dirija e controle quem dirige: “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Ele está falando da “escola unitária”. (GRAMSCI, 1975, p. 1547).

Logo, a mídia deve ser vista também como um instrumento pedagógico pode ser utilizado para formar a consciência das massas politicamente, criando pautas para a sociedade e promovendo debates reflexivos e lutas sociais. A mídia, assim como a educação, pode ser um instrumento de transformação da sociedade quanto de manutenção do *status quo*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o tornar-se-sujeito toma o duplo aspecto de um tomar-se consciente e de um tomar-se-Eu, isto é, de um **tornar-se vigilante**, na fronteira do princípio de prazer e de Realidade, e de um **tornar-se** senhor na encruzilhada de um complexo de forças.  
(RICOEUR, 1989, p. 235, grifo do autor)

A partir da história de vida de Paulo Freire, Antonio Gramsci e Célestin Freinet notamos um ponto de encontro em seus contextos que forma a percepção de mundo muito semelhante entre os intelectuais, ainda que um esteja no Brasil do século XX, um na Itália do século XIX e início do século XX e o outro na França dos séculos XIX e XX.

Os três lutaram por uma sociedade mais justa e igualitária, e acreditavam que a verdadeira transformação devia passar por uma mudança na educação do povo. Freire nasceu em Recife, em 1921, “num ambiente marcado pelo regionalismo, numa sociedade impregnada de valores patriarcais, machistas, com características religiosas paroquiais típicas de classe média que, em geral, não toleram formas religiosas outras, a não ser a católica” (BUFFA; NOSELLA, 1997, p. 25), ainda assim, o educador brasileiro olhava para o mundo e as pessoas de outra maneira, com tolerância, amor e empatia.

Freinet, educador francês, tinha uma posição frente ao mundo muito parecida com a de Freire o que facilmente percebemos em seus escritos. Freinet acreditava na necessidade de se despertar a curiosidade da criança para o conhecimento: “o problema essencial da nossa educação não é de modo algum – como pretendem hoje nos fazer crer – o ‘conteúdo’ do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter de fazer a criança sentir sede” (FREINET, 1996, p. 15).

Já o jornalista italiano, Gramsci, pode ser no início difícil compreender qual o seu papel nessa reflexão, mas ao longo da Dissertação demonstramos que seu pensamento político-pedagógico é essencial para se pensar o jornalismo pedagógico e a educação como meio de poder político. Gramsci (2004, p. 75) escreve: “o proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se

homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter”.

E ainda há uma forte ligação entre Freire e Gramsci, uma vez que Freire deixa claro em seus escritos o intelectual italiano como uma de suas referências, por exemplo, ao usar os *Círculos de Cultura* de Gramsci em suas práticas educativas.

Também pensamos esses intelectuais no contexto atual analisando dois acontecimentos centrais dos anos de 2020 e de 2021: a pandemia da Covid-19 e a invasão ao Capitólio dos Estados Unidos. Essas análises fazem a ponte entre a educação e o jornalismo para pensar a necessidade do desenvolvimento da autonomia do educando, ou seja, autonomia no pensamento e na prática de vida.

Para que realmente se desenvolva a autonomia do educando assim como o pensamento crítico e criativo, compreendemos que a educação precisa dialogar com o campo político e o campo jornalístico, o que ocorre por meio do campo cultural.

Perpassando pela história da imprensa brasileira notamos a intrínseca relação entre o jornalismo e a política, ambos atuando como poderes que influenciam o rumo da sociedade. Gramsci discorre em seus escritos sobre o papel pedagógico do jornalismo, ou seja, de informar e formar. Sobre os eleitores, o intelectual considera dois pontos de vista: como elementos ideológicos, ‘transformáveis’ filosoficamente e como elementos ‘econômicos’, capazes de adquirir as publicações e de fazê-las adquirir por outros (GRAMSCI, 2000).

Sodré (1999) escreve sobre a história do jornalismo e diz: “quem controla a informação, controla o poder”. No entanto, na presente pesquisa, acreditamos que seja possível não ser dominado por esse poder a partir de uma educação para a conscientização, para a reflexão-crítica e para a autonomia e, então, o educando pode viver a *práxis* e entender as próprias ações no e com o mundo como meios de transformação da realidade.

Para isso, além de inserir na educação um diálogo com o jornalismo como recurso sócio-pedagógico é necessário humanizar esse jornalismo para, então, humanizar a educação. Proença (2005, p. 8) escreve sobre Ijuim em sua tese: “prega não mais um jornalismo entendido como atividade profissional mas como

exercício de cidadania que sai da escola, implanta-se na descoberta do conhecimento e insere-se na comunidade”. Isto é, uma dialogicidade entre os campos que causa uma transformação no ato de aprender e de ensinar, fazendo com que todos estejam no processo de aprender e ensinar coletivamente.

Mas como efetivamente ter essa educação que falamos até aqui nas considerações finais? O último capítulo busca responder essa questão mostrando a Educomunicação, na perspectiva de Soares, como uma possibilidade que atende as necessidades do mundo midiático e tecnológico do século XXI e o perfil dos educandos deste século, ou seja, crianças e adolescentes que já nascem em contato com o espaço virtual, que têm acesso às informações com muita facilidade e rapidez pela *internet* e que se comunicam na lógica das redes digitais. “Educomunicação é essencialmente *práxis social*” (SOARES, 2011, p. 13).

As práticas educacionais incluem as tecnologias no processo educacional, se utiliza da comunicação midiática criticamente e, sempre, com o intuito de desenvolver a autonomia do educando. Além disso, há uma vertente específica que exploramos na pesquisa: a leitura crítica da mídia. Concluímos acreditando que a única maneira de se desenvolver desde a infância uma consciência política é passando pelo aprendizado de uma leitura reflexiva e analítica das notícias sobre o mundo. “Somente a leitura crítica, principalmente se feita em grupo, poderá auxiliá-lo a libertar-se da manipulação” (SOARES, 1984, p. 15).

Retomando a pergunta que norteia toda essa pesquisa: o jornalismo como recurso sócio-pedagógico pode exercer um papel educacional na perspectiva de uma educação libertadora para a consciência política?

Compreendemos que sim, o jornalismo como recurso sócio-pedagógico pode ser trabalhado de diferentes maneiras na educação, como o exercício da leitura crítica e coletiva das mídias da Educomunicação e a metodologia de Freinet do *Jornal Escolar* que coloca o educando no papel de produtor de conteúdo e de conhecimento, por exemplo. Práticas como essas se tornam ainda mais essenciais no atual cenário brasileiro e mundial, como demonstramos com a análise de dois eventos específicos: a pandemia do Covid-19 e a invasão do Capitólio dos EUA.

A pergunta de pesquisa foi respondida justamente devido ao diálogo que estabelecemos entre Freire, Gramsci e Freinet ao longo da pesquisa. Ao fim desta pesquisa compreendemos que tanto o Jornalismo quanto a Educação, na perspectiva dos três intelectuais, são meios de possível transformação do mundo e das pessoas. Portanto, o jornalismo e a educação são poderosos meios de transformação da sociedade ou de manutenção do *status quo*. Logo, são essencialmente política.

Uma educação que lute contra as desigualdades e contra a manipulação das massas é necessariamente uma educação libertadora que busca o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos e, com uma instância a mais como propomos, a consciência sócio-política. Com Gramsci entendemos que “a consciência ético-política visa ao universal, à totalidade” (SOUZA; DURIGUETTO, 2016, p. 8), pois sujeitos com consciência política são os que agem ativamente e efetivamente no e com o mundo sempre na busca pela utopia possível de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais humana. Para isso, os sujeitos precisam, mesmo condicionados às estruturas, perceber a própria liberdade de usar os conhecimentos para uma *práxis autônoma* e, assim, criar outras estruturas. Gramsci divide esse processo de consciência política em três momentos: consciência dos próprios interesses, consciência coletiva (sindicalista) e consciência universal (luta).

À vista disso, essencialmente compreendemos esse um processo educativo e político no qual se desenvolve a consciência crítica e a consciência sócio-política para, conseqüentemente, formar uma concepção de mundo libertadora.

Ainda que tenhamos chegado ao fim da Dissertação, a pesquisa continua devido às várias perguntas que o tema ainda provoca e como pesquisadores sabemos que enquanto houver pergunta há pesquisa. Logo, o tema não cessa aqui, abre para outras possibilidades de investigação nessa relação entre: Educação, Jornalismo e Política. A exemplo: Como funciona o jornalismo como recurso didático-pedagógico na prática do dia a dia de uma escola? Quais os rumos possíveis para o jornalismo educativo? Como implementar as práticas educacionais na educação pública considerando a realidade brasileira?

Portanto, assumimos esta como uma pesquisa inicial que inova ao colocar três intelectuais de espaços e tempos diferentes para dialogar – tarefa desafiadora que aceitei com ânimo de conhecer, de saber e de mergulhar na pesquisa científica - e contribui tanto para uma reflexão sobre o meio educacional quanto o meio jornalístico, ambos influenciando na formação da concepção de mundo dos sujeitos. Logo, campos importantíssimos de serem estudados e repensados sempre em uma perspectiva democrática na qual possibilite vida digna para todas as pessoas.

E ao fim desta Dissertação, mas nem perto do fim da pesquisa, posso dizer com certa segurança que aquela menina que fez Jornalismo, que ganhou o Prêmio Marcelino Champagnat da PUCPR e que iniciou o Mestrado com todas as dúvidas possíveis da própria capacidade, ainda existe e sempre existirá dentro de mim, mas sempre no sentido de me impulsionar a seguir em frente, a fazer aquilo que dá sentido à vida na minha concepção de mundo mesmo quando poucos compreendem a sede que tenho pelo saber, pela compreensão do mundo e de nós, sujeitos com o mundo.



## Referências

ADINARAYAN, Thyagaraju; PONTIUS, Julien. Ações do Twitter caem 8% após suspensão de conta de Trump. **CNN Brasil**, Brasil, 11 jan. 2021. Business. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/2021/01/11/acoes-do-twitter-caem-8-apos-suspensao-de-conta-de-trump>. Acesso em: 15 jan. 2021.

AMADO, Guilherme. Venda de livro de Paulo Freire aumenta durante governo Bolsonaro. **Revista Época**, São Paulo, 2019. Educação. Disponível em: [Venda de livro de Paulo Freire aumenta durante governo Bolsonaro - Época \(globo.com\)](https://globo.com/venda-de-livro-de-paulo-freire-aumenta-durante-governo-bolsonaro-epoca). Acesso em: 23 mar. 2021.

AZEVEDO, José André. Fundamentos Filosóficos da pedagogia de Paulo Freire. **Akrópolis**, Umuarama, v. 18, n.1, p. 37 – 47, 2010. Disponível em: [235577206.pdf \(core.ac.uk\)](https://www.core.ac.uk/doi/pdf/10.235577206). Acesso em: 20 jun. 2020.

BARRÉ, Michel. **Célestin Freinet: un éducateur pour notre temps. [S.l. : s.n.]**, 1995. Disponível em: <https://archives.asso-amis-de-freinet.org/publication/barre/freineteducateur/freinet-educateur.html>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BASE Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ministério da Educação**, Brasília, 2018. Disponível em: [BNCC 28mar.indb \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncc). Acesso em: 28 abril. 2021.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CALIL, Gilberto. Gramsci e o fascismo. In: CISLAGHI, Juliana Fiuza; DEMIER, Felipe. **O neofascismo no poder (ano I): análises críticas sobre o governo Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

CAMARGO, Paulo. Minha casa é minha pátria. **A escotilha**, Curitiba, 5 maio. 2020. Crônicas. Disponível em: <https://escotilha.com.br/cronicas/paulo-camargo/minha-casa-e-minha-patria/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CIOPPO ELIAS, Marisa Del. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

COLLOT, Bernard. **La fabuleuse aventure de la communication**. França: Centres de Recherches des Petites Structures et de la Communication, 2012.

CORONAVÍRUS 2019 (COVID-19). **Centers for Disease Control and Prevention (CDC)**, 2020. Disponível em: [Communication Resources | CDC](https://www.cdc.gov/media/releases/2020/s110320-covid-19-resources.html). Acesso em: 20 maio. 2021.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicador é preciso! In: SOARES, Ismar de Oliveira *et al.* **Cadernos da educomunicação**: caminhos da educomunicação. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DOHERTY, Ben. 'Anarchy in the USA': what the papers say about the storming of the US Capitol. **The Guardian**, Inglaterra, 7 jan. 2021. US politics. Disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/2021/jan/07/anarchy-in-the-usa-what-the-papers-say-about-the-storming-of-the-us-capitol>. Acesso em: 15 jan. 2021.

EDUCAÇÃO não presencial. **Fundação Lemann**, São Paulo, maio./jun. 2020. Disponível em: [Educação não presencial: 74% dos alunos recebem atividades - Material - Fundação Lemann \(fundacaolemann.org.br\)](https://www.fundacaolemann.org.br). Acesso em: 20 nov. 2020.

EDUCOM FLORIPA. **Seminário BNCC, cultura maker e educomunicação**. Disponível em: [Debate III: BNCC, cultura maker e educomunicação - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=...). 2021. Acesso em: 20 ago. 2021.

FILHO, Rodrigo de Souza. DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão política em Gramsci. **Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci e Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci**: práxis, formação humana e a luta por uma nova hegemonia, Ceará, 2016. Universidade Federal do Ceará.

FIORI, Giuseppe. **A vida de Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FONSECA, Letícia Pedruce. **A construção visual do Jornal do Brasil na Primeira Metade do século XX**. 2008. 214 f. Trabalho de Conclusão de Pós-Graduação (Mestrado em Design do Departamento de Artes & Design do Centro de Teologia e Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Presença, 1969.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Tradução de Silva Letra. Lisboa: Estampa, 1973.

FREINET, Celéstin; BALESSSE, L. **A leitura pela imprensa na escola**. Tradução de Ana Barbosa. Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Tradução de Filomena Quadros Branco. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1993.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução de J. Baptista. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 1. ed. (recurso digital). São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979c.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979d.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo**. Espanha: XXI editores, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Entrevista histórica com Paulo Freire. **Revista Giz On-line**, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=1749>. Acesso em: 20 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Alisson Dias. **Educomunicação e formação de cidadãos**. Teresina: FSA, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del cárcere**. Torino: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos N. Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos, volume 1**. Tradução de C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. PNAD Contínua, IBGE, 2018. Disponível em: [Análise dos resultados TIC 2018 \(ibge.gov.br\)](https://ibge.gov.br). Acesso em: 29, mar. 2021.

IJUIM, Jorge Kanehide. **Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem**. Bauru: Edusc, 2005.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Tradução de José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

LEI de Diretrizes e Base da Educação. **Senado Federal**, Brasília, 2020. Disponível em: <[Lei diretrizes bases 4ed.pdf \(senado.leg.br\)](#)>. Acesso em: 01 maio. 2021.

MANACORDA, Mario A. de. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 04 nov. 2020.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1960.

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

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. **História da imprensa no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MEDINA, Cremilda. **Notícia, um produto à venda: jornalismo na sociedade urbana e industrial**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

MELO, José Marques. **Sociologia da Imprensa brasileira: a implantação**. Petrópolis: Vozes, 1973.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. Juiz de Fora/São Paulo: EUFJF/EDITEO, 1994.

MESQUIDA, Peri. Os soldados de Cristo, a metafísica e a educação no Brasil. **UNIMEP**, Piracicaba, v. 17, n. 1, p. 43 – 54, jan./jun. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v17n1p43-54>. Disponível em: [CATEQUIZADORES DE ÍNDIOS, EDUCADORES DE COLONOS, SOLDADOS DE CRISTO: PEDAGOGIA JESUÍTICA DE 1549 A 1759 | Mesquida | Comunicações \(metodista.br\)](http://www.metodista.br/revistas/revista-117/comunicacoes/v17n1p43-54). Acesso em: 15 abr. 2020.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 48, p. 235-249, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tsMm8XyYmbGNs5kdd38Xym/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MESQUIDA, Peri; BRIGHENTE, Miriam Furlan; PINHEIRO, Rafaela Bortolin; ZANELLA, Camila. Gramsci e Freire: filosofia, práxis e educação de educadores. **XI Jornada do HISTEBR**, Cascavel, 2013. Disponível em: [28\) \(PDF\) GRAMSCI E FREIRE: FILOSOFIA, PRÁXIS E EDUCAÇÃO DE EDUCADORES | Miriam Furlan Brighente e Rafaela Bortolin Pinheiro - Academia.edu](https://www.academia.edu/38484848/28_PDF_GRAMSCI_E_FREIRE_FILOSOFIA_PRAXIS_E_EDUCAÇÃO_DE_EDUCADORES). Acesso em: 02 ago. 2020.

MESQUIDA, Peri. Um cidadão do mundo: os protestantes do ISAL nas andarilhagens de Paulo Freire In: MESQUIDA, Peri; BORGES, Valdir (organizadores). **1921 – Paulo Freire – 2021: 100 anos de ética, liberdade e educação**. Curitiba: CRV, 2021.

MORAES, Dênis de. Antonio Gramsci e o jornalismo. **Carta Maior**, Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/-Antonio-Gramsci-e-o-jornalismo%0a/12/31665>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MORAIS, Fernando. **Chatô: o rei do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

ORLANDO, Evelyn de Almeida; MESQUIDA, Peri; BORGES, Valdir. **Os refugiados da terra: uma problemática ética-política inspirada nas abordagens freirianas**. Curitiba: editora CRV, 2019.

PAIN, Jacques. **Célestin Freinet**. Encyclopaedia Universalis, 2007.

PAIVA, J. M. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PESQUISA revela dados sobre 'fake news' relacionadas à Covid-19. **Fiocruz**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [Pesquisa revela dados sobre 'fake news' relacionadas à Covid-19 \(fiocruz.br\)](https://www.fiocruz.br/pesquisa-revela-dados-sobre-fake-news-relacionadas-a-covid-19). Acesso em: 29, mar. 2021.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin. **O jornal escolar para a formação de consciência crítica à luz de Paulo Freire**: a expressão da palavra silenciada para materializar o diálogo autônomo e libertador. 2017. 283 f. Trabalho de Conclusão da Pós-Graduação (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaio de hermenêutica. Tradução M. F. Sá Correia. Porto: Rés-Editora, 1989.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. Curitiba: Scipione, 1989.

SANCHES, Mariana. Trump é acusado de ter sido 'comandante-chefe' de invasão ao capitólio: o que aconteceu no segundo dia de impeachment. **Jornal BCC**. EUA, 2021. Internacional. Disponível em: [Trump é acusado de ter sido 'comandante-chefe' de invasão ao Capitólio: o que aconteceu no segundo dia de impeachment - BBC News Brasil](https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57444444). Acesso em: 20 abril. 2021.

SEABRA, Roberto. Jornalismo político: história e processo. In: SEABRA, Roberto; SOUZA, Vivaldo de (org.). **Jornalismo político**: teoria, história e técnicas. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Para uma leitura crítica dos jornais**. São Paulo: Paulinas, 1984.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. In: SOARES, Ismar de Oliveira *et al.* **Cadernos da educomunicação: caminhos da educomunicação**. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação (contribuições para a reforma do Ensino Médio). 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2005.

VIDALE, Giulia. As Fake News mais preocupantes sobre as vacinas contra a Covid-19. **Revista Veja**, São Paulo, 2020. Saúde. Disponível em: [As fake news mais preocupantes sobre as vacinas contra a Covid-19 | VEJA \(abril.com.br\)](https://www.veja.com.br/as-fake-news-mais-preocupantes-sobre-as-vacinas-contr-a-covid-19/). Acesso em: 22 mar. 2021.

WAINER, Samuel. **Minha razão de viver**: memórias de um repórter. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WINSHIP, Albert Edward. **Horace Mann**: The educator. New York: Kassing Publishing, 2007.

YANO, Célio. Considerado inovador, Colégio Sesi foca em indústrias, muda metodologia e deve fechar vagas. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 2020. Educação. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/colégio-sesi-reformulacao-fechamento-unidades/>. Acesso em: 15 set. 2020.

### OBRAS CONSULTADAS

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. **Imprensa e cidade**. São Paulo: UNESP, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da Educação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. Campinas: Autores Associados, 1995.