

Emancipação como fundamento dos estudos sobre comunicação e educação¹

MÁRCIA BARBOSA DA SILVA

Introdução

Na atualidade, vivemos uma reconfiguração social na qual as diferenças econômicas geram e alimentam o crescimento da intolerância, da discriminação contra a diversidade e o ataque às conquistas civis. Nesse embate, a mídia tem exercido um papel importante cheio de contradições e ambiguidades, atuando ao mesmo tempo como porta-voz de interesses hegemônicos e como instrumento de resistência.

Cresce, portanto, a necessidade de uma educação para/com/pelas mídias na perspectiva de expansão do humano do ser, ou seja, da ampliação da compreensão de si, do outro, dos fios que nos enredam, num movimento que é interno e externo ao mesmo tempo. Nesse contexto, convém recuperar, como conceito fundante da mídia-educação, a emancipação tomada aqui numa perspectiva freiriana.

1. Pensando a emancipação a partir das contribuições de Paulo Freire

A escolha de Paulo Freire para pensar a emancipação se deve à importante contribuição que suas ideias trouxeram para o estudo das mídias no contexto latino-americano.

1 Texto revisado e alterado do capítulo *Emancipação, educação e comunicação*, da Tese de doutorado: SILVA, M.B. O lugar do estudo das mídias, na formação de professores, numa perspectiva emancipatória. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

Paulo Freire não utiliza a expressão *emancipação* como conceito, embora o seu sentido perpassasse toda a sua obra. Ao atribuir a Freire o termo “emancipação”, nos referimos às suas ideias sobre libertação, autonomia, *ser mais* e superação da relação opressor-oprimido.

Preocupado com a humanização do homem e reconhecendo a desumanização como possibilidade histórica, Freire considera a humanização como vocação: a vocação do ser humano de *ser mais*. Ou seja, como seres inacabados os seres humanos podem, pelas condições históricas a que estão submetidos, virem a se desumanizar pela injustiça, opressão, violência. A desumanização não atinge somente o oprimido, ela ocorre também com o opressor, como “resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta o *ser menos*”. (FREIRE, 2005, p. 32).

A emancipação é vista como um processo no qual não basta a tomada de consciência da situação de opressão e subalternidade; uma vez que “o seu conhecimento de si mesmos como oprimidos, [ainda] se encontra, contudo, prejudicado pela ‘imersão’ em que se acham da realidade opressora” (FREIRE, 2005, p. 35). É preciso coragem para a saída de um estado de subalternidade para um estado mais emancipado, essa coragem surge de um processo de conscientização que se dá na práxis e na aprendizagem libertadora.

Para Freire, a verdadeira educação não doa conteúdos. Educar implica uma relação de respeito ao conhecimento e ao fazer do outro, de abertura ao outro, de diálogo entre sujeitos, recusando a sujeição hierárquica. Por isso, é necessário reconhecer e valorizar o conhecimento do outro, assim como ter consciência do que se conhece, de onde veio e de como foi produzido o conhecimento que temos. Subestimar os conhecimentos oriundos de uma cultura popular é uma posição elitista.

A educação para a libertação prioriza a formação para além da informação, a comunicação para além dos comunicados. Para Freire, o homem se torna sujeito ao compreender seu lugar no mundo, essa experiência modifica a compreensão de si mesmo, contribuindo para alterar o seu olhar e a sua ação no seu entorno. Isso ocorre de maneira gradativa e por vezes de forma descontínua, mas, nesse processo, a comunicação e a educação têm um papel fundamental:

[...] a comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Portanto, não é possível compreender o pensamento sem referência à sua dupla função: cognosciva e comunicativa [...] a educação é comunicação, é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas o encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1977, p. 67-69).

Para ele, o caminho da formação é o do conhecimento crítico que implica “tanto o domínio da técnica quanto à reflexão política em torno de /a favor de quem, de que, contra quem, contra que se acham estes ou aqueles procedimentos técnicos” (FREIRE, 1994, p. 131). Lembramos aqui do caso das escolhas técnicas adotadas pela Kodak na fabricação dos filmes analógicos, privilegiando os ajustes de luminosidade e nitidez para a pele clara em detrimento de outros tons de pele como um exemplo de que a técnica não é neutra².

1.1 Dialogicidade como fundamento da comunicação e educação numa perspectiva emancipatória

Freire, ao chamar a atenção para o diálogo e ao conceber a educação como comunicação, dá voz ao educando. Na tradição da educação bancária³, o aluno é o que escuta, recebe, adere, incorpora o conhecimento que é *narrado* pelo professor. Aprender é um verbo intransitivo. Isso se reflete inclusive no modo de nos expressarmos sobre o ofício do professor – *Dar* aulas. E na aula passar conteúdos, *transmitir* conhecimentos. Estabelece-se, desta forma, uma relação hierárquica entre educador e educando, depositário dos conhecimentos do educador.

Para Freire, é a palavra que se constitui como essência do diálogo fundamentado na reflexão e na ação. Quando a ação falta, caímos no verbalismo, se a reflexão se ausenta, então a palavra vira ativismo (LIMA apud MACHADO, 2009, p. 58). Nenhum dos dois casos favorece a emancipação.

Nesse sentido, as contribuições inspiradas em Freire trazem para a relação educação-comunicação um compromisso político de emancipação também em relação às concepções tradicionais de comunicação. Entendendo tanto educação quanto comunicação na perspectiva do diálogo, Freire considera a relação entre comunicação e educação como compartilhamento que gera o pensamento autêntico.

No caso das sociedades, nas quais a injustiça e a desigualdade imperam, é necessário conquistar o direito à palavra (interior e exterior/pública), para Freire “[...] o homem que ‘tem voz’ é um homem que é sujeito de suas próprias opções, um homem que projeta livremente o seu próprio destino”. (LIMA apud MACHADO, 2009, p. 58).

As ideias de Freire alcançaram várias partes do mundo e tiveram especial repercussão na América Latina, em que a luta contra ditaduras trouxe o apoio de setores mais progressistas

2 Para saber mais consultar artigo de Lorna Roth disponível em <http://revistazum.com.br/revista-zum-10/questao-de-pele/> Consultado em 29/08/2016.

3 O modelo tradicional de educação bancária não se encontra em estado puro, mas mesclado a práticas que ora caminham para a superação, ora para a cristalização do modelo.

da Igreja através da “Teologia da Libertação”. A Igreja viu na comunicação a possibilidade de formação de lideranças apoiando projetos como o LCC – Leitura Crítica da Comunicação, cujo objetivo era proporcionar uma educação que libertasse a população da ignorância e a instrumentasse contra o domínio das injustiças sociais. Apesar de ter assumido, em alguns momentos, o viés ideológico de proteção contra os males da comunicação, esse projeto serviu para colocar a questão da comunicação nos foros populares.

Os estudos sobre comunicação e educação voltados às camadas populares na América Latina e incentivados pela Igreja atraíram diversos intelectuais, dentre os quais, destaca-se, por exemplo, Mário Kaplún, jornalista e educador argentino e radicado no Uruguai.

O modelo para a comunicação popular concebido por Kaplún também está baseado na participação ativa do sujeito, favorecendo uma tomada de consciência, na recuperação da autoestima, na capacidade criativa e dessa forma, “superar o sentimento aprendido de inferioridade”⁴. Adotando a premissa de que só o diálogo comunica, renuncia à concepção de comunicação baseada na transmissão. (MACHADO, 2009, p. 44).

Para ele, a adesão a uma determinada concepção de comunicação, “equivale a dizer em qual tipo de sociedade queremos viver.” (KAPLÚN apud MACHADO, 2009, p. 46). Dessa forma, o entendimento da comunicação como transmissão se alinha a uma sociedade concebida a partir da dominação, enquanto que ter o diálogo como fundamento levaria a uma sociedade democrática. No diálogo, todo receptor é também um emissor e tem o direito de participar do processo de comunicação atuando nos dois papéis.

Um dos fundamentos da comunicação é o binômio emissão/recepção, e questionar este binômio nos faz refletir a respeito da alienação que este modelo gera. Acompanhando a história das teorias comunicacionais, percebemos que a comunicação, posta em termos de emissão e recepção, se refere a lugares sociais concebidos preponderantemente fixos e intransponíveis, não sendo, portanto, uma relação que prevê a emancipação, mas a conservação de uma concepção autoritária e desigual de sociedade, como apontou Kaplún.

Quem em última análise realiza a emissão? Quem faz parte do grupo da recepção? Nas discussões e nos estudos a respeito do papel das mídias na sociedade, não é difícil encontrar referências a tais mídias como sinônimo de emissão, sempre como portadoras dos interesses de uma determinada classe social. Assim, as mídias não são mais reconhecidas como produto de um trabalho coletivo. São consideradas como um ser em si. Elas se desprendem dos que a produzem e como que criam vida própria. Quem é o emissor na produção

4 Germano (2008; 2009) aponta que esse sentimento de inferiorização foi historicamente produzido pelas elites europeias como estratégia de dominação.

de uma novela, um programa de rádio, um filme? É o ator? Diretor? Cinegrafista? Editor? Técnico de som? Fotógrafo? Diagramador? Designer gráfico? Faxineiro? Motorista? Produtor? Quem é o “judeu do dia a dia” a que se refere Marx (1989) em *A questão judaica*, que dá vida ao projeto burguês no cotidiano? É esse “estranhamento”, esse não reconhecimento da sua própria parcela na produção⁵, que é fonte de alienação de profissionais, os quais atuam no segmento da produção midiática e dos destinatários desses produtos. É alienação no sentido de não reconhecimento da produção midiática como uma produção de pessoas com determinadas visões de mundo e de condições históricas de percepção e de ação. É a concepção das mídias como entidades com vida própria que faz com que haja uma divisão intransponível e mítica dos lugares sociais da emissão e da recepção.

Dessa forma, as mídias, vistas do lugar da emissão, são sempre referidas como um *eles* abstrato, sujeito indeterminado, *outro* ou *outros* que nos são estranhos, exteriores, que nos seduzem, ou nos oprimem, sempre um lugar onde não estou (e provavelmente nunca estarei). É uma oposição perene e, portanto, uma reificação dos lugares sociais da emissão e de recepção em relação de subordinação.

Por seu turno, a recepção também é mitificada como se fosse uma pessoa com identidade única é o lugar igualmente do outro. Mesmo, quando identificada como “massa” é um ser genérico, do qual também não compartilhamos, mas com o qual nos identificamos. Na maioria das vezes, não somos a massa, não somos manipulados como a massa, somos mais inteligentes que a massa, mas nos solidarizamos com a massa na tentativa de desocultação da manipulação, na revolta contra o consumismo, muito embora continuemos consumindo e nos informando e formando no consumo com e através dos meios de comunicação. Sendo assim, no discurso sobre a recepção aparece um *nós* separados dos *eles* – (massa) os *outros* que não têm discernimento a quem devemos ajudar, salvar até...

Pensar na comunicação mediada por mídias de maneira dialógica e emancipatória seria considerar as mídias como parte do mundo, como produção humana e histórica, comprometida com determinadas classes sociais, mas também como lugar de lutas, de projeção, criação e viabilização da circulação de elaborações simbólicas e do encontro de vozes de diferentes origens e intencionalidades.

Para que as relações comunicacionais mediadas por mídias (ou não) se tornem dialógicas, é necessário que os processos existentes de manipulação e ocultação possam ser desvelados, desnaturalizados. Nesse contexto, a educação para as mídias pode atuar no sentido da emancipação, quando propõem o conhecimento da linguagem, a possibilidade de expres-

5 Produção que é feita por pessoas, portanto, produção humana.

são, circulação e de escuta das diversas vozes explicitando questionamentos como forma de exercício crítico e de indicação de novos *possíveis* a serem explorados.

A discussão sobre a emancipação confronta a nós educadores que trabalhamos com mídias com um problema de tempo. Sendo processual, a emancipação nos confronta com um *quando* difícil de responder.

Se por um lado, ela assume características de um contínuo que recusa um ponto de viragem a partir do qual possa ser exercida plena, imediata e instantaneamente; por outro lado, parece haver um ponto a partir do qual já não é possível mais não reconhecer os fatores que levam a não emancipação. Por exemplo, uma mulher que seja espancada pelo marido, quando se liberta física e emocionalmente de seu algoz, cumpre uma etapa da sua emancipação, mas a não submissão em suas relações pessoais e a assunção de sua autoestima, a preservação da autonomia e da liberdade em outros relacionamentos afetivos é um caminho a ser percorrido (caráter processual) e, por vezes, repetidamente. É o que Freire chama de tomada de consciência e conscientização.

Isto se inscreve tanto no âmbito individual, como no coletivo em relação às práticas socioculturais de apoio à jornada das mulheres rumo à emancipação (existência de leis e instituições sociais de combate à violência doméstica, participar de um ambiente cultural, que valorize a mulher e repudie as formas de opressão e violência contra ela) e em relação ao impacto que suas ações causam no seu entorno (na forma como se relaciona com os outros, na educação dos filhos, na participação em organizações de apoio a mulheres que sofrem violência doméstica, etc.).

A emancipação traz para a educação midiática outra importante questão: a da relação teoria-prática. Pensada aqui como práxis, significando que teoria e prática devem andar sempre juntas em equilíbrio e em constante simbiose, de modo que uma alimente a outra, sem que haja qualquer hierarquia ou subordinação.

Assim, a perspectiva da emancipação coloca-nos um segundo problema: o *como*. Um *como* que equilibra teoria e prática, que vê na teoria uma ação, mas que não a considera em si suficiente como motor de transformação se não alimentar práticas. Imaginar faz parte da ação tanto quanto o mover-se, assim como o mover-se orientado, refletido tem mais possibilidades de alimentar a imaginação com novos *possíveis* (eventos, conexões, ações, compreensões, etc.).

Desse modo, as práticas mídias-educativas orientadas à emancipação devem ter em seu horizonte a noção de *como(s)* e *quando(s)* que se interpenetram. Por isso, é preciso ir além da leitura crítica, desenvolvendo produções midiáticas críticas. Faz sentido, portanto, ado-

tar uma perspectiva que leve em consideração às temáticas prementes da emancipação, uma *educação midiática do oprimido* que dê presença aos sujeitos ausentes, sem história, sem identidade ou com ambas negadas ou distorcidas, apagadas pela versão hegemônica. Uma *educação midiática da esperança* com igual poder transformador, que seja capaz de evidenciar potenciais emancipatórios invisíveis aos olhos não acostumados a vê-los, ou que nos desvie daqueles que querem cegar-nos a eles. Uma *educação midiática da indignação*, que seja radical na denúncia das injustiças, mas que seja tolerante e acolhedora com as diferenças e amorosa com as potencialidades emergentes. Uma *educação midiática da autonomia*, que celebre as práticas sociais transformadoras, dialógicas, participativas que encurte distâncias, que valorize as qualidades humanas como preconizadas por Paulo Freire.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERMANO, José Willington. Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Revista Educação em Questão**, v. 32, p. 79/3-112, 2008.

GERMANO, José Willington. **Violência epistêmica e injustiça cognitiva na América Latina**, Natal, 2009. Mimeo.

MACHADO, Eliany Salvatierra. **Pelos caminhos de Alice**: vivências na Educomunicação e a dialogicidade no projeto EducomTV. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, 2009.

MARX, Karl. **A questão judaica**. Tradução de Artur Mourão do texto original de 1843. Portugal: Lusofonia. 1989. 39 p. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

ROTH, L. Questão de pele: os cartões Shirley e os padrões raciais que regem a indústria visual. **Revista de Fotografia ZUM**, [online], vol10, abril de 2016. Disponível em <http://revistazum.com.br/revista-zum-10/questao-de-pele/>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

SILVA, M.B. **O lugar do estudo das mídias, na formação de professores, numa perspectiva emancipatória**. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

A AUTORA

MÁRCIA BARBOSA DA SILVA - Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Membro da ALFAMED (*Red Interuniversitária EuroAmericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía*), Coordenadora do LUME – Laboratório e Núcleo de Estudos em Mídia-Educação.