

**CRISTIANO BASSA**

**O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA DO CIDADÃO  
PELA MÍDIA PEDAGÓGICA TELEJORNALÍSTICA DEMOCRÁTICA**

**CURITIBA**

**2012**

**CRISTIANO BASSA**

**O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA DO CIDADÃO  
PELA MÍDIA PEDAGÓGICA TELEJORNALÍSTICA DEMOCRÁTICA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em  
Comunicação Política e Imagem da Universidade  
Federal do Paraná.

Orientador: Nelson Rosário de Souza

**CURITIBA**

**2012**

**Aos familiares.**

Agradeço aos meus avós, pelo estímulo à realização deste curso e pelo apoio em todos os momentos. Aos meus pais, pela presença amiga em minha carreira de estudante. Aos meus amigos por acreditarem em meu potencial e em meu trabalho. Aos professores que, sem medirem esforços, esclarecem dúvidas e incentivam ao aprofundamento do trabalho científico e possibilitam a realização deste trabalho.

Enquanto houver vontade de lutar, haverá esperança de vencer.

Agostinho

## RESUMO

A presente pesquisa bibliográfica teve como objetivo analisar as relações existentes entre a formação política e participativa do indivíduo e a mídia pedagógica telejornalística. Aristóteles discute a política, a justiça e como ambas podem interferir na sociedade. Platão foca, no aspecto educativo, a importância da orientação. Rousseau e Mill valorizam o participar participando, o que encontra ressonância na forma de comunicação dialógica de Habermas. No centro de suas análises e nas de outros autores, no contexto educacional, salienta-se a educação institucional como oportunidade especial de se educar e a formação para a vida, na qual se torna importante ter uma visão crítica, informada e questionadora. No contexto da mídia pedagógica, especialmente o telejornalismo democrático, que é o foco deste trabalho, o telespectador tem um papel importante a desempenhar: agir. Concluiu-se que existem profundas relações entre a formação política e participativa de um indivíduo com a mídia pedagógica telejornalística. O telejornalismo aparece como possibilidade democrática se incluir reflexões sobre as causas e consequências dos grandes problemas da humanidade.

Palavras-chave: formação do indivíduo, cidadania, política, mídia pedagógica.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E FORTALECIMENTO DA CIDADANIA .....</b>	<b>11</b>
2.1 FUNDAMENTOS DEMOCRÁTICO-EDUCACIONAIS EM ARISTÓTELES E PLATÃO .....	11
2.2 FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA EM JEAN- JACQUES ROUSSEAU .....	12
2.3 JOHN STUART MILL: FORMAÇÃO PARTICIPATIVA NAS EMPRESAS E INSTITUIÇÕES .....	15
<b>3 TECNOLOGIAS, FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E PARTICIPAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
3.1 EDUCAÇÃO E MÍDIA .....	19
<b>4 A MÍDIA PEDAGÓGICA TELEVISIVA - JORNALISMO .....</b>	<b>25</b>
3.1 O TELEJORNALISMO COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO.....	26
3.2 O JORNALISMO INTEGRAL DE ANTONIO GRAMSCI .....	28
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>30</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>33</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em uma observação comum da participação dos cidadãos, em geral, com relação às práticas de cidadania no Brasil, pode-se constatar que seu poder de decisão ainda é incipiente. Embora tenha a força da inconformidade, nem sempre o “povo” tem as informações necessárias para a realização de denúncias e a prática de pressões para as mudanças que precisam ser realizadas na sociedade, inclusive, diante da situação de corrupção que ainda marca a forma de agir de muitos representantes eleitos pelo povo.

Existe na sociedade um índice de rejeição grande por parte de muitas pessoas quanto à participação de debates políticos, nas mais diversas ocasiões, como em reuniões de associações de moradores, voluntariado, movimentos sociais e convites para participações de momentos em que se realizam reflexões sobre cidadania, reforma política, reforma tributária, reforma econômica, reforma social ou quanto à adesão à política partidária, na tentativa de encontrar novos caminhos para a sua prática. Percebe-se, assim, a necessidade urgente não somente da revisão de dispositivos conceituais da formação política do indivíduo, da inclusão de mais ética na política, mas também de encontrar caminhos novos para que atraiam jovens e adultos à prática reflexiva, ou seja, que se intensifique a articulação da formação do indivíduo para a participação.

Essa falta de estímulo à reflexão, inclusive, ocorre entre muitos docentes, que não acreditam na educação como prática da cidadania nem incentivam os alunos a discutirem sobre a política e a participação.

Os meios de comunicação social, principalmente a televisão e nesta o telejornalismo, nem sempre contribuem efetivamente, mediante sua programação, com formas inclusivas dos cidadãos nas discussões dos grandes problemas do país.

E quanto aos consumidores, na prática cotidiana é comum se observar com frequência cenas de famílias que passam diversas horas diárias oferecendo sua assistência a novelas, a noticiários policiais que divulgam a banalização do crime e a desconsideração pelo sofrimento, sem o hábito de um questionamento que tenha força de exercer alguma mudança, a exemplo de pressionar a emissora pela mudança do foco de uma determinada programação. Sabe-se que o silêncio do telespectador é uma forma de retorno para a emissora, mas que a autoriza a continuar com sua programação, não a tratar de temas que envolvam pessoas de todas as categorias sociais.

Por sua vez, a TV tem uma autonomia relativa, pois precisa levar em consideração a audiência, os agentes e a demanda do mercado. Em consequência, muitas vezes a prática ética

é bloqueada. Em sua obra *Sobre a televisão*,<sup>1</sup> Bourdieu (1997) concentra sua atenção em variáveis que influenciam o campo jornalístico, deixando de lado as análises correntes de que os dirigentes dos meios de comunicação se deixariam guiar por uma ideologia que coordena a programação da televisão. Defende que há restrições externas, como as pressões econômicas e os índices de audiência, e internas, a exemplo do tempo restrito, da busca pelo “furo de reportagem”, e da necessidade de reconhecimento recíproco.

Nessa perspectiva, o meio de comunicação televisão é considerado pouco autônomo, pois a autonomia enfrenta limitações como as relações entre os jornalistas, muitas vezes feitas de convivência e cumplicidade para defender interesses comuns, além da pressão comercial através dos índices de audiência e a tensão existente entre aqueles que acreditam ter que defender a autonomia, enquanto outros são obrigados à submissão às necessidades da empresa para não perder o emprego.

Segundo Duarte (2004, p.31), cada um dos jogos comunicativos que a televisão propõe ao telespectador, “de um lado submete-se às normas do mercado, de outro, intenta submeter o telespectador, convencendo-o a, através de diferentes estratégias a participar do jogo”, que é de sedução.

Frente aos itens acima indicados e a uma sociedade capitalista caracterizada pela lei do mercado, e em que a demanda por cidadania se torna cada vez mais urgente, tornam-se importantes pesquisas que indiquem como os cidadãos podem se capacitar à participação política e social, tendo em vista a conquista de seus direitos e a ampliação das relações sociais, itens de relevância social que justificaram a realização desta monografia.

Assim, nesta pesquisa teórica, a pergunta a que se pretendeu responder foi: quais as relações existentes entre a formação política, a participação do indivíduo e a mídia pedagógica telejornalística democrática?

Tendo em vista responder à pergunta, o objetivo do presente trabalho foi analisar o debate sobre a formação política e participativa do indivíduo e a mídia pedagógica telejornalística democrática.

Quanto à metodologia desta pesquisa bibliográfica, o levantamento dos dados se deu mediante recursos bibliográficos (em livrarias, bibliotecas, *internet*, etc.). Conforme Gil (1990), esta modalidade de pesquisa envolve inicialmente a localização das fontes mediante consulta de catálogos de livros e revistas, jornais, anais, monografias, dissertações, teses, relatórios técnicos, entre diversos outros.

---

<sup>1</sup> Existem outros textos na mesma obra, como *A influência do jornalismo e Os jogos olímpicos*.

Os dados foram recolhidos mediante fichas bibliográficas. Seguindo o que ensina Severino (1996), anotaram-se as principais informações dos documentos, em forma de resenha, e os códigos das bibliotecas onde eles seriam encontrados. Concluído o processo, realizou-se o confronto dos livros, dos quais foi selecionado o que interessou para o desenvolvimento da pesquisa e procedeu-se à redação.

No primeiro momento do trabalho buscaram-se elementos que fundamentam a formação do indivíduo e o fortalecimento da cidadania. Em Aristóteles, encontra-se a exaltação da política como a maior das ciências, mas acompanhada da justiça e da utilidade coletiva. Platão ressalta a tarefa orientativa da educação e a forma de orientação de alguém para a verdade. Rousseau e Stuart Mill estimulam a prática participativa pela participação, e Habermas apresenta indicações de como pode se realizar a comunicação dialógica entre pessoas de condições sociais diferentes.

No segundo momento, tratou-se de tecnologias, formação e participação e de como educação pode transformar os consumidores em telespectadores críticos, que aprendam a problematizar a educação, o que está por detrás dos programas e o que eles pretendem. E, também, como os programas de televisão poderiam ser recriados na escola.

No terceiro momento, foi focada a mídia pedagógica, especialmente o telejornalismo e as relações existentes entre o telespectador crítico e a mídia democrática. E foi indicado como os fatos da realidade são reconstruídos pela mídia, pela coleta de imagens, redação e edição, e como se tornam uma representação da realidade, não ela própria. Discutiu-se também sobre as possibilidades democráticas do telejornalismo.

## 2 FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E FORTALECIMENTO DA CIDADANIA

### 2.1 FUNDAMENTOS DEMOCRÁTICO-EDUCACIONAIS EM ARISTÓTELES E PLATÃO

Muitos conceitos democráticos e educacionais conhecidos hoje tiveram suas origens na Grécia, a partir de filósofos que tiveram o cuidado de unir os já então existentes. Além disso, buscaram seu aprofundamento e indicam os elementos fundamentais para a organização social e política. Aristóteles, por exemplo, indica como motivação dessa organização a aquisição de um bem, a sociedade política:

Sabemos que uma cidade é como uma associação, e que qualquer associação é formada tendo em vista algum bem; pois o homem luta apenas pelo que ele considera um bem. As sociedades, todas elas, portanto, propõem-se a algum lucro – especialmente o mais importante de todos, visto que pretende um bem mais elevado, e que envolve as demais: a cidade ou a sociedade política (ARISTÓTELES, 2001, p. 11).

A vocação de uma cidade (*polis*), para Aristóteles, é oferecer bem-estar ao cidadão. Ele lembra a diferença existente entre o animal e o ser humano. Enquanto o animal encontra um ambiente naturalmente em condições de recebê-lo, o homem precisa planejá-lo e construí-lo. Ao organizar a *polis* as pessoas revelam o que têm de político em si. E o papel do Estado é lhes dar condições para viverem bem, que no significado atribuído por Aristóteles significa viver virtuosamente, ou seja: “[...] não é apenas para viver, porém para viver virtuosamente, que os homens formaram entre si a sociedade civil” (ARISTÓTELES, 2001, p. 92).

Todas as ciências têm como finalidade algum bem, ele explica, “[...] e o maior de todos os bens encontra-se, sobretudo, naquela dentre todas as ciências que é a mais alta; ora, tal ciência é a política, e o bem, em política, é a justiça, quer dizer a utilidade coletiva”. (ARISTÓTELES, 2001, p. 98). Assim, organizar a *polis* é exercer um trabalho político, tendo em vista o bem-estar dos cidadãos. Tugendhat (1999, p. 259) explica que para Aristóteles a relação de um com os outros ocorre sem que percam a própria autonomia, que tem, por sua vez, relação estreita com a virtude e esta se vincula com a felicidade.

Um outro filósofo que lançou as bases da democracia e da educação ocidental é Platão. No livro *A República* expõe o que entende por tarefa formativa. Diz que “a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzíssemos a vista em olhos cegos” (PLATÃO, *A República*, 518 a – e). Então a tarefa da educação é orientar para uma direção. Sua tarefa é de

“não fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso” (PLATÃO, A República, 518 a - e). A partir disso, orienta a agir de modo contrário às inclinações do corpo. O pensador precisa, desde criança, orientar sua alma para a verdade, na compreensão pedagógica de dois mundos: o mundo das idéias e o mundo das sombras. Refere que o mundo das idéias é explicado pela teoria da reiminiscência, pela qual na vida presente o conhecimento é obtido pelo raciocínio. A partir disso, a base da educação seria trabalhar o ato de recordar para que as idéias inatas sejam exteriorizadas (PLATÃO, 1991; Fédon, p. 79).

Ao comentar sobre a teoria pedagógica de Platão, Teixeira (1999, p. 54) diz que ela “[...] possui uma finalidade: a prática do bem. E o bem está associado à sabedoria enquanto busca a verdade. O amor pela sabedoria e pela verdade possibilitará que o bem seja praticado”. Em consequência, o ser humano desenvolverá virtudes nas ações que desenvolve na *polis*.

## 2.2 FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU

No século XVIII, Rousseau desenvolveu um conceito de educação que leva em consideração a mente e o coração, em contraste com o “paradigma mecanicista do homem comparável à máquina, posição esta frequentemente encontrada entre pensadores iluministas” (HERMANN, 2001, p. 43). Ele desconfiava do otimismo existente na época, relacionado à exaltação do progresso das ciências. O homem é bom, ele diz, mas a sociedade o corrompe por causa da desigualdade. A base do ser humano é boa, ele considera, e explica: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos dos homens” (ROUSSEAU, 1995, p. 7).

A educação é concebida por Rousseau como originária da natureza, dos homens ou das coisas. “A educação da natureza” é o desenvolvimento das faculdades mentais específicas ou tendo como base as características individuais; “A educação dos homens” é o que alguém ensina alguém a fazer, depende de mestres, portanto, não existem garantias nem da qualidade deles nem a que tudo o que é ensinado seja aceito. “Na educação das coisas” (ROUSSEAU, 1995, p. 11), a base é a experiência pessoal e contextual.

Enquanto a bondade é inata, não se pode dizer o mesmo da razão, que deve ser construída com o foco na liberdade do indivíduo. Desse modo, destaca Hermann (2001, p. 47), “a educação deve defender o coração do homem do erro e do vício provenientes do

exterior”, ou seja, primeiro conhecer a liberdade como pessoa, a educação dos sentidos, que é algo natural, só depois educar a razão para a vivência da cidadania.

Embora tenha consciência de que a tarefa educacional é árdua, empenha-se em seu processo formativo, especialmente valorizando a interioridade e a intuição. No entanto, evidencia a importância de que exista uma ordem social igualitária. Assim, Rousseau indica como primeira forma de organização natural a família, onde uma criança se desenvolve até encontrar firmeza nas ações a partir de sua própria razão. Por considerar a importância da ordem social, propõe um pacto social, que faz parte das bases teóricas que aponta para a democracia participativa.

No *O contrato social* existe um papel específico, o da participação. Segundo Pateman (1992, p. 37), é o de que “os homens devem ser governados pela lógica da operação da situação política que eles mesmos criaram” e que tal situação impossibilite “automaticamente a existência de governantes individuais”, em decorrência dos indivíduos serem iguais, mas não dependentes, ou seja, podem votar na política que bem lhe aprouver. O próprio Rousseau explica que o termo democracia tem o significado de ser um sistema no qual os cidadãos cumprem as leis que eles próprios fazem, portanto seria um sistema específico para os deuses: “Se houvesse um povo de deuses, ele se governaria democraticamente. Tão perfeito governo não convém aos homens” (ROUSSEAU, s/d, p. 33).<sup>2</sup>

A teoria política de Rousseau tem como ponto inicial a participação individual no processo político de tomada de decisões. A participação, mais que proteger pessoas ou instituições, gera efeitos psicológicos em quem participa, de modo a assumir a responsabilidade de que as instituições funcionem e exista o respaldo qualitativo das atitudes dos indivíduos que realizam a interação em seu interior (PATEMAN, 1992.).<sup>3</sup>

A sociedade defendida por Rousseau é constituída de forma a existir igualdade e autonomia econômica. Com isso, não quer dizer que a igualdade é total, mas que, embora existam diferenças, estas não devem causar desigualdade política. Ele diz: “quanto à riqueza, que nenhum cidadão seja assaz opulento para poder comprar um outro, e nem tão pobre para ser constrangido a vender-se” (ROUSSEAU, s/d, p. 26).

Rousseau trabalha seu tema mediante questionamentos: por que se pode considerar a vontade geral sempre reta, e porque todos desejam a vontade de cada um, a não ser pelo fato de não haver quem não se aproprie dos termos cada um e de não pensar em si próprio ao votar

---

<sup>2</sup> O sistema de Rousseau é direto, não representativo.

<sup>3</sup> Sabe-se que Rousseau escreveu sobre a participação antes que as instituições modernas democráticas se desenvolvessem. É nas teorias que estabeleceu que são encontradas “as hipóteses básicas a respeito da função da participação de um Estado democrático” (PATEMAN, 1992, p. 35).

por todos? Responde que esse fato demonstra que a igualdade de direito e a noção de justiça que a vontade geral produz são consequências da preferência que cada indivíduo atribui a si mesmo, característica da natureza humana, que deve partir da vontade geral para poder ser aplicada a todos.

A vontade geral não é sinônimo da vontade de todos, porque um indivíduo pode ter uma vontade que vai contra a vontade geral. A vontade geral significa os interesses comuns, a vontade de todos significa os interesses parciais, a soma das vontades de cada um. A expressão vontade geral se manifesta caso não ocorra uma sociedade dentro do Estado e se cada cidadão seguir os próprios pensamentos. Isto quer dizer que tanto os partidos políticos quanto os grupos religiosos precisam deixar de existir para que a vontade geral se expresse pelo voto. O povo soberano só passará a existir se, no contexto comunitário, se neutralizarem reciprocamente os interesses próprios dos indivíduos.

Em que condições ocorre a participação no sistema participativo de Rousseau? No processo de tomada de decisões, ou seja, na forma de fazer, como antes mencionado. Considera que quando o povo, que tem informação suficiente para argumentar, decide algo, a consequência seria a vontade geral do grande número de pequenas diferenças, se os cidadãos não se comunicassem entre si, e a deliberação seria sempre boa. No entanto, caso existam associações parciais, sua vontade se transforma em vontade geral no que se refere aos seus participantes, e os resultados tornam-se menos gerais. E quando uma das associações se torna grande, a ponto de não mais considerar as outras, a vontade geral passa a não existir, e a opinião que antes vencida torna-se particular.

Em outras palavras, no seu sistema político ideal existem ações individuais responsáveis, mas também ações sociais e políticas consequentes de um processo de participação. E o indivíduo passa a distinguir seus impulsos e aprende a ser um cidadão público, além de o ser no ambiente privado. Essa colocação de Rousseau é reafirmada por Pateman (1992, p. 39), ao comentar que, após a instalação do sistema participativo, este passa a se sustentar por si próprio, uma vez que as qualidades requeridas de cada cidadão são as mesmas estimuladas e desenvolvidas pelo próprio processo de participação, ou seja, a capacidade de participar se fortalece na prática.

Quanto à obrigação contida no pacto social, Rousseau refere que há, no silêncio do pacto, uma obrigação tão importante que dá força para as outras obrigações, ou seja: o fato de alguém não aceitar obedecer à vontade geral sofre constrangimento pelo corpo em conjunto, o que apenas significa que será forçado a ser livre. E a condição é a seguinte: ao oferecer à

pátria os cidadãos, o pacto os protege da dependência pessoal, situação que estimula a astúcia da máquina política, a única a legalizar as obrigações civis.

A participação na tomada de decisão aumenta a liberdade. Rousseau estimula o sujeito a agir diante da imposição. Na introdução ao livro I do Contrato Social, diz:

Enquanto um povo é constringido a obedecer e obedece, faz bem; tão logo ele possa sacudir o jugo e o sacode, faz ainda melhor; porque, recobrando a liberdade graças ao mesmo direito com o qual lha arrebataram, ou este lhe serve de base para retomá-la ou não se prestava em absoluto para subtrai-la. (ROUSSEAU, s. d., livro 1, cap. 1, p. 5).

Depois do Estado Civil, a liberdade humana torna-se limitada pelo pacto, que não tem liberdade total, pois sua liberdade é amortecida por um princípio que o impele para frente: a vontade geral.

### 2.3 JOHN STUART MILL: FORMAÇÃO PARTICIPATIVA NAS EMPRESAS E INSTITUIÇÕES

Para John Stuart Mill, um governo é bom se administra os assuntos da sociedade mediante as formas como agem seus diversos membros nos aspectos moral e intelectual. Acredita que o governo e as instituições políticas são educativas, no sentido amplo da palavra, pois ambos estão associados. Para que exista um bom governo no ponto de vista empresarial, segundo ele, é necessária a existência do indivíduo correto que, por sua vez, supõe instituições corretas. Sobre esse seu posicionamento, Pateman (1992) comenta que ele considera que o melhor estado é constituído pelo governo popular e democrático, feito de pessoas públicas ativas, no âmbito de instituições participativas, ou seja, há relação entre as qualidades psicológicas dos indivíduos e os tipos de instituições.

Ao analisar tal relação entre o estado e o indivíduo, conforme Mill, Paula (2007) salienta que Mill justifica um governo democrático e representativo. Uma das grandes questões que se coloca é como o Estado, que controla os indivíduos pode possibilitar a vivência da liberdade de cada cidadão conforme Mill? E responde que um cidadão deve ser autônomo em sua consciência; é livre para tomar posições comuns em conjunto; ninguém é infalível, por isso surge a possibilidade do confronto de pontos de vista diferentes. Sobre até que ponto o ser humano encontra limites na sociedade, ele diz que a liberdade individual é total e que a responsabilidade do procedimento leva em conta o que diz respeito ao outro. Embora as pessoas sejam livres para expor seus pensamentos, todas respondem pelos seus atos em sociedade. E essa liberdade é sinônimo de cidadania.

Segundo Trindade (2005), Mill tem muitas propostas de reforma política. Propõe:

[...] uma superação do conservadorismo vigente na doutrina liberal do novecentos, que preconizava a defesa do voto censitário e da cidadania limitada. Mill propunha uma gama de reformas que incluía desde o voto universal, passando pelo atendimento às exigências do operariado inglês e a emancipação da mulher. A fundamentação dessas propostas está no reconhecimento de que a participação política não pode limitar-se à participação de poucos, e sim do maior número possível de pessoas.

Trindade (2005) analisa o modo como Mill se refere ao utilitarismo, especialmente quando ele considera que os homens superiores, que são os que têm sentimentos nobres, são mais receptivos à poesia, arte, etc. do que os outros; sentem prazeres sublimes e seu grau é mais elevado que os homens que sentem prazeres comuns. Estes teriam o dever de levar os comuns a experimentar os prazeres mais sublimes, pois estariam elevando a capacidade da sociedade e a função social do prazer. E comenta que esse modo de Mill hierarquizar o prazer, distancia-se do igualitarismo dos utilitaristas e indica caminhos para que a sociedade se desenvolva sobre os alicerces dos sentimentos nobres. Para Mill um sistema representativo é bom se nele nenhum interesse seccional é mais forte que a verdade e a justiça.

Entre os pontos importantes da teoria de Mill, Pateman (1992) ressalta o efeito educativo da participação em uma área nova da vida social, então, a indústria, na qual o indivíduo adquire experiência para administrar assuntos da coletividade. Assim, a relação de autoridade na indústria, que era de superioridade-subordinação passaria a uma relação de cooperação.

Com Rousseau e Mill fica evidente que o cidadão aprende a participar participando. Isso valoriza a importância da formação política de todo cidadão, pois quando algum é eleito estaria mais capacitado para o trabalho. E que a participação dentro de uma empresa, mesmo nos subgrupos de trabalho, pode garantir o sucesso das empresas bem gerenciadas. Em decorrência, a atuação participativa é estimulada em todos os ambientes, desde o familiar, passando pelo institucional educacional e chegando ao social, que se solidifica com a prática da cidadania.

#### 2.4 DEMOCRACIA DELIBERATIVA EM HABERMAS E A MÍDIA FORMADORA DE OPINIÃO

Considerando, principalmente, os pensamentos de Rousseau e Mill e seu foco participativo na democracia como forma de organização e participação, que se poderia resumir, talvez, na democracia como governo do povo e para o povo, não se poderia deixar de

citar o sociólogo da universidade de Paris, James Bogne Thompson (1999, p. 220), que coloca algumas dificuldades de sua prática na idade moderna, pois requer “condições sociais e simbólicas que raramente se verificam nas circunstâncias em que são tomadas as decisões hoje”.

A primeira das dificuldades é dispor um lugar acessível a todos os indivíduos que queiram se reunir para discutir temas que interessem a todos. A segunda requer determinada igualdade social entre os participantes. A terceira considera de antemão um diálogo em processo que permita a cada um expressar seu pensamento, questionar os pontos de vista dos outros, argumentar e a obtenção de um juízo constituído pelo discurso. Em síntese, é necessário haver “um processo de comunicação dialógica entre indivíduos de condições sociais mais ou menos iguais que se reúnem para formar através da argumentação e do debate, uma vontade coletiva” (THOMPSON, 1999, p. 220). Seria possível nas circunstâncias em que se vive na modernidade?

A teoria de Habermas, que se manifesta por diversas obras, a exemplo da *Consciência moral e agir comunicativo*, explica que a formação política e cidadã, em ideais como liberdade e justiça, poderia se concretizar mediante a linguagem cotidiana. O contexto participativo é necessário para que ocorra a administração coletiva.

Segundo Habermas (1989), a participação implica um paradigma de formação, a socialização profissional, que tem sua base na teoria do Agir comunicacional. Essa socialização profissional é constituída pela união de três processos que se desenvolvem entre o sujeito-ator e o objeto-mundo: o agir instrumental, o processo de trabalho; a linguagem, que é a representação simbólica; o agir comunicacional, a interação recíproca.

Habermas (1989) destaca que o trabalho e a técnica livram as pessoas da imposição das necessidades materiais, e aponta uma vinculação entre linguagem e sociedade, pois linguagem e mundo se dispõem mediante cadeias de razões, como resultado de possibilidades que passam a existir quando o agente fala. São elas: ação verificativa: o falante expõe sua proposição no mundo objetivo, o que significa que, por exemplo, uma ordem passa a ser entendida como ordem; ação normativa: falante e ouvinte interagem a propósito do mundo social vivenciado por ambos; ação dramaturgica: o ator se exprime com veracidade. Isso significa que quando uma pessoa age pela fala, expõe seu ato para ser criticado. Assim, a ação comunicativa fala e faz, promete e a promessa torna-se ação por ser obrigação.

Como a ação comunicativa é da vida, o mundo também é, mas a ação comunicativa tem o consenso. Ao se agir de forma comunicativa, o ato de dizer é ação e diz também o que

as pessoas estão fazendo. As ações mediadas pela linguagem possibilitam a cooperação, por isso linguagem e mundo se coordenam por cadeias de razões.

O agir comunicacional, que supõe o crescimento pela participação de todos,

[...] constitui o meio em que se realiza a formação do espírito. A institucionalização da identidade do eu, a autoconsciência juridicamente sancionada concebe-se como o resultado de ambos os processos: do trabalho e da luta pelo reconhecimento. Nem a interação se reduz ao trabalho nem este elimina a interação (HABERMAS, 1989, p. 23).

Sobre o modelo ideal da ação comunicativa, Silva (2011) comenta: nele “[...] as pessoas interagem através da linguagem, organizam-se em sociedade e procuram o consenso de forma não coercitiva”.

Destaca Silva (2011, p. 7) que a teoria da ação comunicativa de Habermas permite que as comunicações realizadas entre as pessoas ocorram pela fala, na mediação de três mundos: “o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos”. Mesmo em condições não igualitárias, as relações recíprocas caracterizariam as interações sociais entre os indivíduos. Argumentar é ação para a ocorrência do entendimento entre os indivíduos que conduz à interação das pessoas e a igualdade de comunicação.

Ao se levar essa proposta para o exercício democrático, é necessário que as instituições se estruturam de modo que o discurso ocorra como forma de resolver conflitos resultantes de quebras de pactos ou empecilhos de comunicação. “As normas e as decisões políticas só podem se legitimar em decorrência de poderem ser questionadas e aceitas no discurso entre cidadãos livres e iguais” (SILVA, 2011, p. 8).

Habermas defende uma democracia deliberativa na qual o Estado não ocupa o centro. Requer que todos os indivíduos envolvidos em uma questão sejam incluídos no processo público de sua formulação. Em consequência, o exercício da cidadania não se restringe à participação do processo eleitoral, mas convoca a um processo constante de discussão e crítica reflexiva de valores e normas que encaminham a coletividade, ou seja, “a comunicação cotidiana acerca das questões comuns à comunidade ganha uma centralidade política da qual não gozava em outros modelos teóricos” (SILVA, 2011, p. 9).

### 3 TECNOLOGIAS, FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E PARTICIPAÇÃO

#### 3.1 EDUCAÇÃO E MÍDIA

Fazendo-se uma ligação com a forma de Rousseau conceber a cidadania, como visto anteriormente e à forma como Habermas se refere à ação comunicativa, é possível se realizar uma análise da educação nesse contexto. Com Rousseau não foi somente uma nova maneira de pensar que começou, creditando ao ser humano sua capacidade de orientar seu próprio eu e construir sua identidade, mas também, e em consequência, uma nova concepção de educação que se baseia mais na construção do conhecimento a partir do educando do que a partir somente de fórmulas textuais.

As idéias de Rousseau encontram ressonância em Freire (1987, p. 13), pois ele também está convencido de que a educação é a construção do conhecimento por parte de alguém que “diz” sua palavra, verbo que significa “assumir conscientemente sua essencial condição humana”. Desse modo reproduz “[...] o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana”.

Enfatiza que a forma bancária de educar é contrária à educação participativa e problematizadora. A primeira espera a permanência, a passividade. A educação problematizadora busca mudanças e responde à condição humana das pessoas como seres históricos. Assim, Freire (1987, p.73) lembra que a educação problematizadora se identifica com as pessoas,

[...] como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.

Diz Freire (1987) que a educação problematizadora supõe diálogo e fé nas outras pessoas, um diálogo crítico que faz ocorrer a comunicação dialógica a qual possibilita o encontro das pessoas para a colaboração recíproca de transformação social.

Segundo Azevedo (2000, p. 196), a Lei n.<sup>o</sup> 9.394, de 1996 apresenta a linguagem de uma escola ajustada ao contexto econômico, social, político e cultural, ou seja, a “mercoescola”. Os textos exibem termos como “competitividade, vantagens comparativas,

produtividade, eficiência, eficácia, gestão de controle”, ou seja, uma escola em formação prioritariamente para o mercado.

O que poderia ser feito para valorizar as ações participativas sociais num momento em que o Brasil é o 7.<sup>o</sup> em economia no mundo e nos índices educacionais é o 88.<sup>o</sup>?<sup>4</sup> Mediante a teoria da ação comunicativa de Habermas, como visto antes, são apresentadas formas de conciliação entre o mundo do sistema e o mundo da vida que unem a teoria e a prática, que concordam com Freire. Ao colocar a educação como parte mais importante de um sistema, Habermas (1993, p. 105) destaca a comunicação, ou seja:

[...] quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente.

No seu ponto de vista, educar é criar conhecimentos que levem à emancipação das pessoas. E Freire (1994, p. 8) enfatiza que uma forma de emancipação é a leitura de mundo, pois a “leitura da palavra é sempre precedida pela leitura de mundo”, ou seja, do próprio contexto existencial.

Bonamigo (2002, p. 57) chama a atenção para a importância de aprender sempre mais a prestar atenção ao que está nas “entrelinhas dos fatos” [...], pois “quem se posiciona, investiga e analisa criticamente produz seu próprio conhecimento”. Além disso, “quem produz conhecimento pessoal, sem ficar reproduzindo o que outros já construíram, é sujeito de sua própria história e age na construção da história social”.

Da parte de Buarque (2008, p. 8) é proposta a educação como motor e propósito de uma nova utopia, mediante o que denomina de educacionismo. Este é entendido como promoção da mesma oportunidade “entre classes, mediante a igualdade na educação, e entre gerações, mediante o desenvolvimento sustentável”. Dentre suas reflexões, está a que considera que a civilização industrial caminha para uma catástrofe, uma vez que cria desigualdade entre os indivíduos e degrada o meio ambiente. Bem mais que um programa educativo, ele explica, [...] o educacionismo é uma ideologia que coloca o progresso e a utopia em uma revolução pela educação. [...] Para o educacionismo, a educação é o instrumento de construção e transformação social” [...]. A cidadania é entendida prioritariamente como a “inclusão dos sem-classe no mundo das classes dos incluídos: o caminho é a educação (BUARQUE, 2008, p. 10 e 21).

---

<sup>4</sup> Dado retirada da FOLHA.COM. **Brasil já é a 7.ª maior economia do mundo, diz Mantega.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/883828-brasil-ja-e-a-7-maior-economia-do-mundo-diz-mantega.shtml>>. Acesso em: 4/8/2011.

Nesse ambiente tem importância o aprender a aprender, como autoconstrução do sujeito social, que se fortalece com as ferramentas da educação, da ciência e da tecnologia. Demo (1997, p. 213-214) enfatiza que o aprender a aprender é uma construção que

[...] indica uma visão didática composta de dois horizontes entrelaçados, pervadidos pela competência fundamental do ser humano, que é a *competência de construir a competência*, em contato com o mundo, com a sociedade, num processo interativo produtivo. [...] Falando-se de educação, a socialização privilegia a apropriação de normas, valores, culturas e saberes relacionados com a formação do sujeito histórico, sobretudo os patrimônios do conhecimento (grifos do autor).

O aprender a aprender, portanto, privilegia competências, culturas e saberes, e necessita do complemento formativo do cultivo do questionamento, como consideram principalmente Freire, Rousseau e Mill.

### 3.2 INDÚSTRIA CULTURAL E A INTERFACE ESCOLA/MÍDIA

O termo indústria cultural foi criado por Adorno e Horkheimer (1947), quando ainda estavam refugiados nos Estados Unidos por causa da Segunda Guerra Mundial, publicaram a obra *Dialética do esclarecimento*. Nesta, o termo substituiu a expressão cultura de massa, antes utilizada.

Silva V. e Silva H. (2010, p. 225) explicam que “indústria cultural é a produção e disseminação de produtos culturais para o consumo em massa, ou seja, o consumo de grande número de pessoas em diferentes lugares, independentemente das particularidades culturais”.

A indústria cultural impõe um modelo de formação humana, mas este não tem como base o seu despertar questionador ou crítico; pelo contrário, transmite a ideia da resignação do pensamento, da repetição e homogeneização das pessoas, o que contribui com uma formação humana que não se aperfeiçoa, mas se prejudica cada vez mais. Por outro lado, não se pode afirmar simplesmente que as mídias alienam, porque as pessoas que compõem seu público têm seus próprios contextos e sua história, não são “recipientes vazios, [...] tabulas rasas na qual se insere tudo” (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 51 e 72). Não existe passividade total nem alienação total, embora possa haver pouca reflexão.

Morin (2011) salienta outros aspectos. Lembra, primeiramente, que informação não é conhecimento, pois este é resultado da organização da informação, por isso não é correto dizer que a sociedade em que se vive hoje é do conhecimento, mas a sociedade presente é de comunicação, informação e de conhecimento.

Assim sendo, lembra que existe grande necessidade de organização do conhecimento, porque há excesso de informação esperando para ser organizada. E não considera adequado dizer que o desenvolvimento dos meios de comunicação favorece a compreensão entre as pessoas. Pelo contrário, ocorre menos compreensão, pois esta não se relaciona à parte material, mas ao que é social, político, e ao que diz respeito à existência humana (MORIN, 2011).

Quanto a se ter um horário nobre para debater temas educacionais, enfatiza que um debate filosófico, por exemplo, mesmo que vá ao ar entre onze horas e meia noite se manteria se tivesse público. Considera que não se pode pedir à televisão que trate de temas relacionados à filosofia, a exemplo de um curso para todos. Nem é conveniente considerar que um canal de televisão fosse bom se falasse dos vários filósofos que influenciaram a humanidade em horário nobre, pois a vida não é feita somente desses temas. Mas lamenta que o público que gosta de filosofia não seja maior e que este é um problema da educação, pois a escola e os educadores têm o dever de despertar o gosto pela filosofia (MORIN, 2011).

Algumas famílias tentam desligar a televisão, achando que esse é o caminho, mas “a televisão é um veículo fundamental para a educação, se oferecer bons programas. No entanto, é necessário que se tenha, primeiro, liberdade total, a estatização de qualquer meio de comunicação não é a solução” (BUARQUE, 2012, p. 1).

Quanto à interface escola/mídia, os primeiros assuntos tornaram-se conhecidos na década de 1960, na França, principalmente a partir de Georges Friedmann. Entre suas colocações ele diz que a partir de então se intensificava uma escola paralela na socialização, constituída por televisão, rádio, cinema e jornais. Enfatiza também que os programas de televisão, além do divertimento e a passividade criam efeitos informam e alimentam a competência humana de julgar. E refere que o prejuízo maior seria essa escola paralela estar voltada com eficiência contra o espírito cívico e crítico.

A competência humana de julgar é despertada também pelas mudanças ocorridas ao longo do tempo, sendo que na escola as mudanças são mais lentas. Se a invenção dos meios eletrônicos, como é a televisão, provocaram rompimentos entre espaço e tempo, prenunciando a globalização, a aldeia global, a escola segue em processo lento.

Segundo McLuhan (1970), as coisas todas foram mexidas, família, vizinhos, educação, governo e as relações entre as pessoas, a escola. Esta teria em seu meio o conflito geracional e midiático, pois que privilegia o livro, o escrito, enquanto a juventude prefere a televisão, a história em quadrinhos, posteriormente, a internet, entre outros.

Embora o tempo tenha passado, na escola do presente ainda ocorre o que constatou Barthélémy (2001), que a educação pela mídia é aceita nas escolas em “doses homeopáticas”, ou seja, não se utilizam os meios da mídia para o ensino-aprendizagem.

A escola precisa cuidar do consumidor da mídia e, para tanto, é necessário que os professores preparem os estudantes para que se tornem telespectadores críticos:

[...] para se ter alguma chance de mudar as comunicações de massa no sentido de uma qualidade mais elevada, será preciso mexer com o público, em primeiro lugar os jovens por meio dos professores e da escola. Educar o consumidor de comunicação de massa é realizar uma condição necessária, nem sempre suficiente, para que a sociedade industrial seja formada por utilizadores de tecnologias, não por homens submetidos a elas (FRIEDMANN, 1966, p. 10).

Mexer com o público por meio da escola, tendo em vista a formação de pessoas não submetidas às tecnologias, mas sendo utilizadores de tecnologias, requer o envolvimento dos envolvidos com a educação. O sistema educacional precisa se atualizar não somente com ferramentas, mas oferecendo cursos de atualização aos profissionais da educação, aos pais dos alunos, para que se motivem à prática da releitura de um mundo que se modifica a cada dia e para que busquem fazer da TV um meio de desenvolvimento da consciência crítica.

Laurens (2009) observa que muitos professores resistem a um trabalho nesse aspecto, por considerar que a televisão é uma concorrente não leal, pois tem a vantagem de trabalhar com lazer, modernidade e facilidades e deixa para a escola o tédio e as dificuldades, ou seja, estigmatizam a mídia de massa.

Uma das formas de ocorrer a comunicação/educação na prática, nessa perspectiva, se dá, por exemplo, através de programas de formação de receptores críticos diante dos meios. Na escola, segundo Soares (2003) deve ocorrer a educomunicação, palavra que resulta da união da educação e da comunicação. A educomunicação envolve: a utilização das ferramentas tecnológicas para dinamizar o trabalho; o uso de tecnologias de informação como parte de um processo amplo de participação escolar, para otimizar os resultados esperados; e a criação de ambientes de aprendizagem que estimulem o surgimento de novas dinâmicas sociais a partir do uso das novas tecnologias.

Tais procedimentos superam iniciativas que se restringem a críticas de programas televisivos, ou seja, como orienta Duarte (2004), professores e alunos debatem formas de controle da sociedade civil daquilo que a televisão produz, relacionando, assim formação política e participação, tendo em vista a prática da mídia pedagógica telejornalística democrática.

Essa participação encontra respaldo em Fischer (2002, p. 153), que utiliza o termo “dispositivo pedagógico da mídia” para se referir às ações da televisão e como ela acaba participando na “constituição de sujeitos e subjetividades, na medida que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à ‘educação’ das pessoas, ensinando-lhes modo de ser e estar na cultura em que vivem”.

Nesse aspecto, uma relação democrática com a mídia pedagógica envolve fazê-la trabalhar a favor do cidadão. É necessária a prática de relações entre os textos como, por exemplo, estimular os alunos, por exemplo, a fazer um roteiro diferente para os mesmos personagens de uma telenovela, com base em livros de autores brasileiros consagrados nacionalmente ou autores regionais.

#### 4 A MÍDIA PEDAGÓGICA TELEVISIVA - JORNALISMO

Um ponto comum, evidenciado no capítulo anterior, é a preocupação de Aristóteles, Platão, Rousseau, Mill e Habermas com a formação e a inserção do cidadão na *polis*, cada qual com sua teoria em contextos específicos de suas épocas. Considerando que a mídia também interfere na formação do indivíduo e em sua forma de estar no mundo, mediante seu processo formativo, especialmente a partir do Renascimento, momento em que teve início uma nova ordem social embasada na razão, não mais a religião, torna-se interessante analisar a atuação da mídia pedagógica, especificamente o telejornalismo democrático, que é o foco deste trabalho, como indicado na Introdução.

Um dos papéis da televisão é agir como veículo de comunicação social sendo um veículo de comunicação. Segundo Rüdiger (2003), a comunicação diz respeito às relações entre as pessoas, independentemente dos aparatos utilizados para a mediação. Os meios de comunicação social são os que fazem a mediação tecnológica, ligando extremidades onde se encontram pessoas e a vida em sociedade, logicamente com objetivos bem determinados.

Conforme Rosário (2002, p. 46), no contexto da mídia os objetivos da comunicação são:

[...] informar, persuadir, entreter e educar. [...] Assim, pode tanto partilhar, argumentar, entreter, ensinar, quanto manipular, ludibriar e enganar, desde que a manifestação desses modos de ação não se constitua uma forma clara de controle e/ou imposição, mas, sim, como convencimento.

Quem define a qualidade dos produtos televisivos, explica Duarte (2004), é a concorrência. “Seu teor informativo e cultural, sua função pedagógica e social são valores secundários, sendo muitas vezes discutíveis”. Em decorrência, programas como telecursos em geral são exibidos em horários que sacrificam a população que quer acompanhá-los.

Na comunicação, a sedução objetiva encantar, conseguindo abranger as outras funções da mídia. Para isso, dispõe de diversos mecanismos. Um deles é que o discurso sedutor inspira-se no imaginário para agir e na ação para estabelecer o imaginário. Ele “opera sobre o reverso, sobre o mascaramento do sentido e é cúmplice de um encantamento próprio: da aparência do reverso da autenticidade, da forma no reverso do conteúdo, da estética no reverso da ética” (ROSÁRIO, 2002, p. 47). Isso também ocorre no discurso televisivo, que começa a seduzir com o convite da televisão ser vista, e exhibe o prazer. Para manter o telespectador no estado de encantamento sedutor, ela não mostra com clareza as intenções.

Outra estratégia de sedução é o blefe, possibilitando que o telespectador, de alguma forma, construa os significados que façam sentido para ele. Na telenovela essa estratégia é bastante utilizada. “Ela procura fazer crer que se sustenta no real, que tira suas estórias da vida cotidiana. O paradoxal é que o telespectador finge acreditar nisso para não perder a possibilidade de se entregar à simulação” (ROSÁRIO, 2002, p. 47). Na base está a regra de não contar a realidade crua, pois todos desejam fantasias e finais felizes, nesse jogo em que emissor e receptor utilizam os mesmos mecanismos.

Sobre esse sistema de jogo, que oferece inicialmente igualdade de condições de sujeitos, Baudrillard (1991) observa que a sedução joga com a identificação e a projeção e implica na reflexividade e reciprocidade, possibilitando que o sujeito se reflita no outro, vendo nele as partes de sua própria pessoa.

Cada um dos itens vistos até agora constituem um fio condutor que media as relações entre a formação política e participativa do indivíduo e a mídia pedagógica, telejornalística democrática. Esse fio condutor se chama cidadania, pelo qual cada cidadão, mediante a educação e a pesquisa, questiona o sentido das coisas e vai fazendo sua própria leitura de mundo para aos poucos obter a autonomia do pensamento, o que encontra respaldo no pensamento de Rousseau, Mill, Habermas, Freire e Morin. A cidadania é conquistada com o exercício da participação na vida social, o que torna o indivíduo inserido e interessado em todos os tipos de debates. No caso do tema desta pesquisa, quanto mais conseguir participar, e se unir a outros que também o façam, tanto mais terá força para interferir, inclusive na mídia telejornalística, tornando-a mais democrática.

### 3.1 O TELEJORNALISMO COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO

Na atualidade, a mídia atua como agenda coletiva e estabelece os outros cenários sociais. Portanto, como refere Duarte (2004, p. 20),

[...] existe uma necessidade premente de problematizar essa midiaticização, até porque, tirante à constatação de sua relevância na comunicação contemporânea e da inevitabilidade do contato permanente com os produtos midiáticos, todo o resto que circunda a materialidade do fenômeno midiático ainda é bastante desconhecido.

Greimas (1998) chama a atenção para o fato de que nenhum processo comunicativo é inocente. Assim como acontece no cotidiano entre as pessoas, como se estivessem participando de um jogo, umas buscam persuadir as outras, havendo necessidade de normas, ocorre também com a mídia televisiva, embora de forma mais complexa. Ela procura, como

num jogo comunicativo, convencer o telespectador a participar do jogo por diferentes estratégias, planejadas em detalhes pela equipe de produção.

Basta lembrar que uma empresa de televisão é como outra qualquer: “sua pauta é a maximização dos lucros; as mensagens, os textos-programa, são os produtos que oferta ao mercado. Assim, sob a ótica dessa lógica mercantilista, os textos são as mercadorias” (DUARTE, 2004, p. 33).

Quanto aos receptores, os atores sociais do processo comunicativo, não são passivos, pois participam do processo. Mesmo que a mídia televisiva faça tentativas de submetê-los pela imposição, exposição, etc., eles não são obrigados a aceitar, podendo recusar ativamente ou passivamente. Mesmo que sua atuação pareça invisível, sua existência já tirou diversos programas do ar. Por isso, lembra Duarte (2004), é preciso entender que a comunicação televisiva é bidirecional. A produção de um programa examina os interlocutores, não por simpatia, mas por serem consumidores dos produtos que oferece.

Reafirma-se, portanto, o que foi acima mencionado que as relações existentes entre a formação política, a participação do indivíduo e a mídia pedagógica telejornalística democrática ocorrem por um fio condutor embasado na cidadania, que é a realização por parte de cada cidadão de sua própria leitura de mundo e da comunidade. A leitura própria de mundo, que é fruto da formação política, impele o indivíduo a participar, por querer um mundo diferente, e um dos caminhos é a mídia pedagógica telejornalística democrática, pois poderia divulgar importantes pesquisas universais, principalmente considerando que os telejornais poderão atuar na forma de função pedagógica.

Conforme Coutinho e Mata (2010), os telejornais desempenham uma função pública, não necessariamente estatal, em um país que não tem acesso igualitário aos bens de consumo e aos direitos de educação, saúde, segurança, e outros. Essa ideia, segundo os autores, é especialmente defendida por Alfredo Vizeu e João Carlos Correia (2008, p. 19), de que a função pedagógica dos noticiários televisivos, “atuariam como um lugar de referência para os brasileiros, colocando em destaque sua função pedagógica”.

No entanto, embora o que se coloca no ar siga critérios jornalísticos e editoriais, destacam Coutinho e Mata (2010, p. 67 e 72), é preciso lembrar que “o produto oferecido aos telespectadores é uma (re) construção da realidade, operada via coleta de imagens, redação de texto, edição”, tornando-se uma imitação. Ao realizarem estudo sobre 41 matérias do jornal de Alterosa-JF, os autores constataram que “a imagem que os jornalistas têm de audiência é um critério bastante usado pelos profissionais quando querem explicar porque escolheram determinado fato”. Mesmo colocando os populares como personagens principais, parece que

os telejornais se colocam a serviço do público, pois desempenham “uma relação de sedução e simbiose” que garante sua própria sobrevivência financeira.

### 3.2 O JORNALISMO INTEGRAL DE ANTONIO GRAMSCI

Antonio Gramsci (1891-1937), que fundou o Partido Comunista Italiano e esteve preso no decorrer de 11 anos por causa da ditadura fascista de Mussolini, tem como proposta uma educação voltada ao valor do trabalho e à superação das dicotomias entre pensar e fazer.

Gramsci, cientista político, estimula, na década de 1930, a criação de escolas de jornalismo para a formação de profissionais “coerentes com a necessidade e com a ambição popular, e não como um canal de comunicação do Estado (como emissor) ao povo (receptor) e sem o *feedback* complementar nos processos comunicativos que permitem o diálogo” (FORT, 2005, p. 40).

Em seu texto *Os jornais e os operários*, Gramsci *apud* Marçal (2009, p. 286) indica, para o jornal gráfico alguns aspectos que proporcionam uma reflexão também para o jornalismo televisivo: Primeiro, o operário “deve negar decididamente qualquer solidariedade com o jornal burguês. [...] Tudo o que publica é constantemente influenciado por uma idéia: servir a classe dominante, o que se traduz sem dúvida num fato, combater a classe trabalhadora”. Gramsci fala a partir do ponto de vista do operário, para quem o mundo é interpretado de forma diferente daquele que ele denomina burguês.

Segundo, no contexto do jornal burguês os operários nunca estão com a razão. As reivindicações feitas por manifestantes não se justificam, pelo fato de serem operários e serem turbulentos e revoltosos. Terceiro: Mesmo que a aprovação de uma lei do governo seja ruim é sempre justa e útil.

É importante notar, como refere Simionatto (1998), que Gramsci convoca as classes sociais a abandonarem aquele modo de pensar próprio da sociedade burguesa porque é um empecilho para que um projeto coletivo seja constituído.

No pensamento de Gramsci, caso os operários se convencessem desta verdade elementar, aprenderiam a resistir à imprensa burguesa com aquela mesma união e disciplina com a qual a burguesia sabota os jornais dos operários, ou seja, a imprensa socialista.

Percebe-se que, em Gramsci, a educação/formação não aparece dissociada da política. Pelo contrário ambas andam estreitamente unidas. A leitura e a informação são ferramentas da política e a política torna-se um caminho para que os cidadãos trabalhem para construir em si próprios, nas famílias e nas comunidades uma consciência crítica.

Gramsci (1982, p. 161) propõe o jornalismo integral, explicado “como o jornalismo que não somente pretende satisfazer todas as necessidades (de uma certa categoria) de seu público, mas pretende também criar e desenvolver estas necessidades e, conseqüentemente, em certo sentido, criar seu público e ampliar progressivamente sua área”.

O jornalismo aparece como elemento pedagógico em seu livro *Contribuições para uma história dos intelectuais* (GRAMSCI, 1982, p. 161), quando questiona, ao comentar sobre os jornais estaduais: “Se a escola é do Estado, porque não será do Estado também o jornalismo, que é a escola dos adultos?”

Coutinho (1998) comenta que Gramsci se mantém atual porque interpreta um mundo que, na essência, é o mesmo de hoje em suas contradições, referindo-se ao capitalismo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho permitiu considerar que as relações existentes entre a formação política e participativa do indivíduo e a mídia pedagógica telejornalística democrática são profundas.

As colocações de Aristóteles e Platão, que apontam a formação da sociedade civil tendo como meta a vivência virtuosa entre si, ao revelar o que há de político em si, e a importância da orientação na ação educativa, indicam as bases da formação de um indivíduo.

Da mesma forma, as características inovadoras das representações teóricas e práticas a partir de Rousseau e Mill, que ainda se encontram presentes nos dias de hoje, inclusive pelo acentuado papel que concedem à participação dos cidadãos nas decisões conjuntas, indicam que se aprende a participar participando.

Com base no que dizem esses autores, deduz-se que o ideal das sociedades democráticas é que as pessoas não tenham que inibir suas próprias identificações. Para isso, a democracia precisa apontar formas práticas que permitam aos indivíduos praticarem as capacidades que têm, como pessoas únicas.

Habermas apresenta como os conceitos democráticos podem ser vivenciados no dia a dia, e que o mundo da vida se apresenta por modelos interpretativos que se organizam linguisticamente e se transmitem culturalmente, ou seja, são relações sociais que vão acontecendo entre os seres humanos a partir de suas próprias histórias de vida.

No âmbito educacional, principalmente Freire e Buarque indicam caminhos de problematização e transformação. Entre eles, que cada cidadão precisa realizar sua própria leitura de mundo, sua análise, valorize seu contexto e o transforme, mediante questionamentos da realidade.

Friedmann, McLuhan, Soares e Fischer analisam formas de que os meios televisivos audiovisuais sejam utilizados nas instituições escolares e que a educação inclua programas, inclusive telejornalísticos, que tenham a finalidade de praticar uma crítica de como eles seriam feitos a partir de uma determinada comunidade ou escola, pois consideram necessário modificar a forma de posicionar-se diante do que se recebe da mídia, e a necessidade de contribuir para distinguir o que é violência simbólica exercida pela mídia, especialmente pelo telejornalismo, de um programa que poderia ser feito diferentemente, a partir do contexto de outro grupo de pessoas voltadas aos interesses coletivos.

Sugere-se que a televisão encontre novas motivações para assumir uma maior responsabilidade pela formação política.

Em outras palavras, se reconhece, com Benjamin (1983, p. 28), o papel social dos grandes meios de comunicação, por eles serem “bons” se utilizados de modo politizado, o que significa que são “produtivos” se enquanto oferecerem diversão proporcionam também a possibilidade de um despertar consciente para a importância de que as pessoas se mantenham alertas e jamais se esqueçam de que precisam vencer a exclusão social em que ainda se encontram, principalmente no que diz respeito à prática política e à cidadania.

Questiona-se se não chegou a hora de também os proprietários e patrocinadores modificarem sua forma de pensar, diante de um mundo que, para melhorar, precisa contar com a reflexão, além do consumismo, tendo em vista a sustentabilidade, ou seja, não adianta apenas acelerar o desenvolvimento econômico se a natureza vem sendo explorada de forma violenta. É preciso repensar novas alternativas de publicidade para que seja viável reinventar a cultura na busca da criação de um mundo melhor do que o atual. Considera-se que, principalmente o setor de jornalismo, poderia contribuir mais com o despertar de uma consciência esclarecedora de todos aqueles que assistem aos programas midiáticos.

Entende-se também que as pessoas que assistem aos programas não são totalmente passivas nem totalmente alienadas. Percebe-se, ao contrário, grandes possibilidades de que suas mentes possam criar pensamentos geradores de transformações culturais, desde que busquem informações e as transformem em conhecimentos.

Em resumo, seguindo o pensamento de Camus (1939, p. 3), as pessoas independentes, ou seja, os educadores independentes é que podem despertar os corações dos estudantes. Se tiverem a ajuda da família, melhor ainda. E para que a sociedade, os educadores e as grandes instituições educacionais consigam programas educacionais em horários nobres na TV, como disse Buarque (2012), o melhor a fazer é o que Morin (2011) sugere: que os educadores, a escola, a família e a sociedade estimulem nos estudantes o gosto por debates que valorizem tudo o que ajuda à compreensão humana.

Além disso, a valorização da força de se manterem firmes em suas convicções diante de tudo o que lhes parecer contrário e de lutar pelas coisas que os constroem, pois experimentaríamos também a justiça e a generosidade.

Morin (2001, p. 19) afirma que “a finalidade do ensino [...] é ajudar o aluno a se reconhecer em sua própria humanidade, situando-a no mundo e assumindo-a”. É a consciência humanista que, quando existente, consegue se unir aos demais e operar mudanças sociais, inclusive na forma obter programas educacionais em meios de comunicação, especificamente a televisão.

Propõe-se que as funções fundamentais da mídia pedagógica, especialmente do telejornalismo, para que seja democrático, desempenhe pelo menos três funções: a informativa, que satisfaça a necessidade dos cidadãos acompanharem os principais temas que abrangem seus direitos e deveres, considerando os impactos que causam em suas tomadas de decisão; a pedagógica, que explicita as causas e soluções para os grandes problemas vividos pelos indivíduos nos dias de hoje, e indique caminhos, que envolvam a participação dos cidadãos, para a superação dos problemas; a função política, da forma discutida nesta monografia, que está diretamente relacionada com a participação dos cidadãos para decidirem os temas de seus interesses, como pobreza, corrupção política, e o próprio despertar do interesse por um mundo mais solidário.

Para realizar esses papéis, a mídia pedagógica, principalmente o telejornalismo, precisa assumir algumas características, como o envolvimento de múltiplos saberes e a não ignorância das raízes dos problemas do mundo e do país, ou maior atenção a eles. A mídia é antes de tudo informação e entretenimento, ou seja, tem compromisso com os interesses públicos, não pode, portanto, estar a serviço de grupos privilegiados, mas eleger o diálogo interdisciplinar.

A partir da interpretação do foco desta pesquisa, das relações entre a formação do cidadão e o telejornalismo democrático, considera-se, com Gramsci, que a educação/formação não se separa nem da política, nem do trabalho, nem das relações sociais e nem da análise crítica dos fatos sociais e da mídia.

Conclui-se, com Bourdieu, afirmando a importância dos fundamentos do jornalismo pedagógico televisivo, que estende uma ponte à formação do indivíduo: divulgar contribuições universais das pesquisas realizadas em todo mundo e a prática das condições de acesso universal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### DOCUMENTOS

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. Trad. Guido Antonio de Almeida. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1985.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martim Claret, 2001.

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã, mercoescola e a reconversão cultural. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização na educação: Uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 189-206

BARTHÉLÉMY, Fabrice. *Journalistes enseignants: concurrence ou interaction?* Paris: L'Armattan, 2001.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1991.

BENJAMIM, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: \_\_\_\_ et al. Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. Trad. José L. Grunnewald [et al.]. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.

BONAMIGO, Zélia Maria. Professores de Curitiba analisam consciência crítica na universidade. Curitiba, **Revista de Estudos de comunicação – Champagnat**, v. 3, n. 5, p. 53-58, março, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BUARQUE, Cristovam. **Educacionismo, educacionista**. Tradução: Reynaldo Jiménez. Brasília: Senado Federal, 2008.

COUTINHO, Carlos N. Socialismo e democracia: A atualidade de Gramsci. In: AGGIO, Alberto (Org.). **Gramsci: A vitalidade de um pensamento**. São Paulo: UNESP, 1998. (Prismas), p. 15-36.

DUARTE, Elizabeth Bastos. *Televisão: Ensaios metodológicos*. Porto Alegre: Slina, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 151-152, jan./jul.2002.

\_\_\_\_\_. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007.

FORT, Mônica. **Televisão educativa: a responsabilidade pública e as preferências do espectador**. São Paulo: Annablume, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCIA –CANCLINIM, N. **Consumidores e cidadãos – conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990.

GRAMSCI, A. Scritti Giovanili (1914-1918). Torino: Einaudi, 1975, p. 53-55. *In*: MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, p. 286-288.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GREIMAS, A. J. **A propósito do jogo**. Verso & Reverso, São Leopoldo: Unisinos, 27: 119-123, jul.-dez. 1998.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KELLNER, Douglas. A crítica de Nietzsche à cultura de massa. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 13, p. 12-22, dez. 2000 (semestral).

LAURENS, Jean-Paul. Comunicação e educação: algumas considerações sociológicas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 40, dez. p. 5-14, 2009

LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Indústria cultural e educação em “tempos modernos”**. Campinas: Papirus, 2003.

MCLUHAN, Marshall. *Guerre et paix dans le village planétaire*. Paris: Laffont, 1970.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NOGUEIRA, Silvia. BOURDIEU, Pierre. 1997. **Sobre a Televisão: Seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos** (tradução de Maria Lúcia Machado). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 143 pp

PAULA, Marcio Gimenes de. O estado e o indivíduo: o conceito de liberdade em J. S. Mill. Fortaleza, **Polymatheia – Revista de Filosofia**, v. III, n. 3, 2007, p. 73-84, 2007.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

\_\_\_\_\_. O Fédon. *In: Os pensadores*. Tradução de José C. Souza, Jorge Paleikat e João C. Costa. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ROSÁRIO Nísia Martins do. Televisão: simulação em tempo real e sedução em tempo integral. **Revista Estudos de Comunicação**, Champagnat, v. 3, n. 5, p. 45-50, mar. 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto L. Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Contrato Social**. Trad. Rolando Roque Silva. São Paulo: Cultrix, [s.d.]. Versão para eBook eBooks Brasil.com. Disponível em: [www.jahr.org](http://www.jahr.org)  
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv00014a.pdf>> Acesso em: 20 out. 2011.

RÜDIGER, Francisco. **Introdução às teorias da cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Renato de Almeida Vieira. Os ideais de igualdade, fraternidade e liberdade na prática democrática: Entre Rousseau e Habermas. **Revista Lumen et virtus**, v. II, n. 4, p. 1-13, maio 2011.

SIMIONATTO, Ivete. O social e o político no pensamento de Gramsci. *In*: AGGIO, Alberto (Org.). **Gramsci: A vitalidade de um pensamento**. São Paulo: UNESP, 1998. (Prismas) p. 37-64.

SOARES, Ismar O. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**, Brasília, n. 2, ano 1, p. 5-75, jan./mar. 1999.

SOARES, Ismar O. (Coord.) **Caminhos da educomunicação**. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRINDADE, Sérgio Luiz Bezerra. A ética utilitarista de John Stuard Mill. **Revista de Farn**, Natal, v. 4, n. ½, p. 93-108, jul.2004/dez. 2005.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 1999.

UFPR – Universidade Federal do Paraná. **Normas para apresentação de documentos científicos**, 1. 2. ed. Curitiba, 2007.

\_\_\_\_\_. **Teses, dissertações, monografias e outros trabalhos acadêmicos, 2.** Curitiba, 2007.

VIZEU, Alfredo Eurico; CORREIO, João Carlos. A construção do real no telejornalismo: do lugar de segurança ao lugar de referência. In: VIZEU, Alfredo (Org.). **A sociedade do telejornalismo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

WOLFF, Francis. **Aristóteles e a política.** São Paulo: Discurso, 1999.

#### ARTIGOS/REPORTAGENS DE JORNAL

CAMUS, Albert. Os quatro pilares da imprensa livre: o dever de um jornalista em 1939 no manifesto censurado de Camus. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 mar. 2012. Caderno Ilustríssima.

FOLHA.COM. **Brasil já é a 7.<sup>a</sup> maior economia do mundo, diz Mantega.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/883828-brasil-ja-e-a-7-maior-economia-do-mundo-diz-mantega.shtml>>. Acesso em: 4/8/2011.

\_\_\_\_\_. **Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da Unesco.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>>. Acesso em: 4/8/2011

FREIDMANN, George. L'école parallèle, éduquer le consommateur. **Le Monde**, 7, 8, 11 e 12 jan. 1966.

MORIN, Edgar. **A comunicação pelo meio.** Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/?p=1134>> **A minha esquerda.** 2011.

#### VÍDEOS

BANDEIRANTES. Suécia: O País dos Políticos sem Mordomia. Disponível em: <http://www.band.com.br/jornaldaband/conteudo.asp?ID=100000340998>>. Acesso em: 29 maio, 2011.

BUARQUE, Cristovam. Entrevista concedida por Cristovam Buarque a Cristiano Bassa em fevereiro de 2012.