



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (PPED)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

HENRIQUE OLIVEIRA DE ARAÚJO

Presenças em transformação

A potência formativa da educomunicação popular e mestiça

Jacobina, BA
2016



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (PPED)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

HENRIQUE OLIVEIRA DE ARAÚJO

Presenças em transformação

A potência formativa da educomunicação popular e mestiça

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação e diversidade, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação e diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Antenor Rita Gomes

Jacobina, BA
2016

HENRIQUE OLIVEIRA DE ARAÚJO

**PRESENCAS EM TRANSFORMAÇÃO:
A POTÊNCIA FORMATIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO POPULAR
E MESTIÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, na linha de pesquisa Formação, linguagens e identidades, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e diversidade.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antenor Rita Gomes (Orientador)
PPED – DCH IV- CAMPUS IV – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Roberto Sidinei Macedo (Membro externo)
PPGE – Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dr.^a Gislene Moreira (Membro)
DCHT XXIII – Comunicação/ Multimeios - Universidade do Estado da Bahia

*Assim, podemos agora reconhecer que a vida
se constrói no movimento de sua destruição,
organiza-se no movimento de sua desorganização.*

Edgar Morin

Resumo

O presente trabalho parte do seguinte questionamento: poderia a comunicação popular, exercida como expressão cidadã se transmutar numa prática educacional transformadora? Procuramos as respostas para essa questão não somente com uma revisão teórica, mas sim com a estruturação de uma possibilidade prática de uma educação que se faça popular, colaborativa e mestiça. Dividido em cinco partes, essa dissertação, apresentado como conclusão do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, propõe, a partir de uma metodologia qualitativa (mesmo que lidando com quantidades) e fenomenológica, a construção de uma práxis estruturada. Nesse sentido, buscamos consolidar um caminho colaborativo (DESGANGNÈ, 2007) no sentido de uma prática educacional que se concretize como possibilidade de aceitação da conjugação conflituosa do Eu (compreendido como ego) com o Tu (compreendido como alteridade). Com o estímulo da eclosão de EMIREC's (KAPLUN, 1998) mestiços, percebemos a não possibilidade de um ciclo colaborativo controlável, mas sim vimos nascer uma educação de modelos decompostos – estruturada como mosaico. É desse movimento que nasce o compromisso desse estudo com a promoção do acesso e participação educacionais. Para tanto, durante cinco meses, trabalhamos junto a um grupo colaborativo de comunicadores populares, estudantes e professores do Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê – (CETEP). E, com eles, num exercício hermenêutico denso, como outro aporte metodológico, nos propusemos a defender a ideia de que, através da colaboração, se pode estruturar um ecossistema educacional problematizador da realidade antropológica. Chegamos assim ao confronto com essa espécie de mitologia fluida que é a educação mestiça, concretizada enquanto compromisso político com o fazer comunicativo e educacional.

Palavras chave: Educação, mestiçagem, colaboração e formação.

Abstract

This paper begins a question: could the popular communication, exercised as a citizen expression transmute a transforming educommunication practice? We look for the answers to this question not only with a theoretical review, but with the formation of a practical possibility of a educommunication that make popular, collaborative and mestizo. Divided into five parts, this dissertation presented at the conclusion of the Professional Masters in Education and Diversity at the University of Bahia, proposes, from a qualitative methodology (even dealing with quantities) and phenomenological, building a structured practice. In this sense, we seek to consolidate a collaborative way (DESGANGNÈ, 2007) towards a educommunication practice that materializes as the possibility of accepting the conflictual combination of I (understood as ego) with You (understood as otherness). Encouraging the emergence of EMIREC's (KAPLUN, 1998) mestizos, we perceive no possibility of a controllable collaborative cycle, but we have seen the birth of an educommunication decomposed models - structured as a mosaic. It is this movement that is born the commitment of this study to promote access and participation educacionais. Therefore, for five months, we worked together a collaborative group of popular communicators, students and teachers of the Territorial Centre Irecê Professional Education - (CETEP). And with them, a dense hermeneutical exercise as another methodological approach, set out to defend the idea that, through collaboration, we can structure a problematical educacional ecosystem antropossocial reality. So we come to grips with this kind of mythology that fluid is mixed educommunication, realized as a political commitment to make communication and education

Keywords: Communication, miscegenation, collaboration and training

Agradecimentos

Este estudo não seria possível por um esforço de reclusão. Junto com o movimento que a educomunicação mestiça me colocou, tive que, cada vez, mais me abrir à generosidade das pessoas que, durante esses dois anos de muita pesquisa, idas e vindas, se esforçaram para fazer da presente pesquisa algo que se pudesse escrever e comunicar. Tenho certeza que cometerei injustiças ao agradecer apenas algumas pessoas, mas, numa exercício de abraço caloroso e muito sincero gostaria de iniciar agradecendo a todos que, em algum momento, acreditaram que essas ideias seriam possíveis.

Em primeiro lugar, gostaria de deixar meu sincero abraço de reconhecimento à minha família – meus pais (Carlos e Gicélia); meus Irmãos (Rodrigo e Monique) e à minha companheira Deth que, sempre com muito amor e paciência – souberam segurar minhas barras no decorrer desse percurso. Posso dizer que esse trabalho é muito deles, porque aqui está cravado um pouco da alma dessas pessoas maravilhosas.

Agradeço com muito carinho também aos meus professores e amigos Antenor e Victor, com os quais aprendi a revalorizar minhas experiências e enxergar o mundo de uma forma muito mais humana – sempre buscando outros aspectos que não só aqueles dos vieses míopes da academia. Grandes mestres!

Também agradeço aos meus colegas comunicadores populares – sempre tão sonhadores e idealistas – lutadores por um mundo mais justo e inclusivo. Com eles, ao longo de cinco anos de trabalho e “peleja”, minhas ideias avançaram a outro patamar: consegui enxergar as pessoas de forma diferente; aprendi a diversidade real, aquela que se grava na pele...

De forma não menos intensa, deixo meu agradecimento especial aos professores e alunos do CETEP que, nesse trabalho enxergaram um início: o começo de uma construção educacional, capaz de nos levar para mais perto da calorosidade que nos forma. Muito obrigado por construírem esses primeiros pedaços de chão comigo.

Por fim, não poderia deixar de abraçar os muitos amigos que tive a oportunidade de conhecer. As pessoas mudam nossa vida das formas mais inesperadas e todos os meus amigos fazem parte do movimento que sou agora. Esse trabalho também tem as lágrimas e suor deles, porque eles são o movimento da minha vida.

Espero que a gente continue se transformando!

Lista de siglas

ASA – Articulação Semiárido Brasileiro

ASACOM – Assessoria de comunicação da Articulação Semiárido Brasileiro

ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais

CAA – Centro de Assessoria do Assuruá

CETEP - Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê

COP – Convenção de combate à Desertificação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

HP – Hermenêutica de Profundidade

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

SEBRAE - Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

Lista de Figuras

Figura 01 – Comunicação verticalizada	58
Figura 02 – Ciclo colaborativo idealizado	74
Figura 03 – Material de comunicação do CETEP.....	74
Figura 04 – O processo de mão dupla de emissão e recepção	105
Figura 05 – O mosaico da comunicação em movimento	135
Figura 06 – Site de comunicação colaborativa	171
Figura 07 – Plataforma wix	176
Figura 08 – A educomunicação do retorno cíclico.....	179
Figura 09 – O emaranhado das ecorregiões educamunicativas.....	181

Lista de gráficos

Gráfico 01 – Distribuição do professorado do CETEP por sexo	45
Gráfico 02 – Distribuição do professorado do CETEP por zona urbana ou rural	46
Gráfico 03 – Idade de ingresso no mercado de trabalho	47
Gráfico 04 – Satisfação com o trabalho docente	48
Gráfico 05 – Que frase se aproxima mais do que você pensa sobre o trabalho docente?	49
Gráfico 06 – Problemas que preocupam o jovem atualmente.....	84
Gráfico 07 – Piores coisas de ser jovem	87
Gráfico 08 – Qual meio de comunicação você costuma usar para se informar?	88
Gráfico 09 – Uso de computador e internet pela juventude brasileira	89
Gráfico 10 – Posse de celular	90
Gráfico 11 – Como você considera sua formação escolar?	91
Gráfico 12 – Os meios de comunicação influenciam sua opinião...?	96
Gráfico 13 – Você já produziu algum conteúdo de comunicação?	102

Sumário

1.	
Apresentação.....	14
1.1. A assunção do problema.....	15
1.2. Construindo e desconstruindo em colaboração.....	19

PARTE I

Desvelamentos epistemológicos e metodológicos

1. A possibilidade racional da mestiçagem.....	24
2. Compreensão multirreferencial.....	29
3. Sujeitos da pesquisa.....	38
3.1. Alunos e professores do CETEP.....	39
3.2. Alguns dados e considerações importantes.....	41
3.2.1. Sobre os Professores brasileiros.....	41
3.2.2. Os professores do CETEP.....	43
3.3. Professores e formação dos estudantes.....	47
3.4. Os comunicadores populares do CAA.....	50
3.4.1 O modelo de Assessoria da ASA.....	54
3.4.2. A visão dos comunicadores.....	58
4. Lócus de pesquisa.....	62
4.1. O CAA.....	62
4.2. O CETEP.....	66
5. Chegada ao retorno: objetivos de pesquisa.....	68
6. Percurso metodológico.....	73
6.1. A primeira pretensão: o ideal do ciclo colaborativo.....	73
6.2. Formando o grupo: momentos da pesquisa.....	76

PARTE II

Formação e comunicação em processo

1. Juventudes em formação	82
1.1. Os jovens brasileiros.....	83
1.2. Formação por múltiplos caminhos.....	90
1.3. A Formatividade das presenças em movimento.....	93
2. A ruptura comunicativa da educação	93
2.1. A emergência da educomunicação colaborativa.....	97
3. Démarche colaborativa	101
4. Educomunicação popular mestiça e em movimento	103
5. A desagregação dialética na ação educacional	109
6. Do Ecosistema à Ecorregião	111
6.1. Ecorregiões educacionais.....	116

PARTE III

Poder Interveniante

1. Do quebra-cabeça ao mosaico	123
2. Ao conflito reformulador	128
3. Micropolítica Interventora	135
4. A simbologia da verticalidade	140
5. Da ideia à prática	141
6. A alteza simbólica e a “castração” da mestiçagem	144
6.1. O “caso” Clarinha.....	146
6.2. Etnométodos e o transito prático da simbologia.....	151
6.3. A desconstrução da horizontalidade ideal.....	154

PARTE IV

Subjetividade e eco-organização educacional

1. Sujeitos e educomunicação	157
-------------------------------------------	-----

2. A potência da finitude.....160

3. Educomunicação eco-organizada.....162

PARTE V
O Desafio Prático

1. A construção do produto.....166

2. Plataforma aberta ao movimento.....169

3. (In) Conclusão.....173

4. Referências.....179

Apêndices.....187

1. Apresentação

Quando iniciamos o presente trabalho de pesquisa e intervenção tínhamos em mente, de forma convicta, que poderíamos construir um processo que viabilizassem presenças comunicativas. Mais do que isso, imaginávamos que pelo caminho do plano, poderíamos fomentar a eclosão de discursos para uma intervenção previamente pensada. Por isso falamos, em nosso projeto preliminar, em ciclos colaborativos: porque acreditávamos ser possível, num movimento de circularidade criar uma comunicação popular que se desse de forma limpa, sem maiores interferências.

Minha ligação enquanto pesquisador a essa ideia inicial foi, de fato, fundamental para que chegássemos à discussão que agora apresentamos. Podemos dizer que o presente projeto, já irremediavelmente ligado transformação, se movimentou justamente por acreditar na regularidade dos ciclos e, depois, por constatar que eles não se davam por movimentos de conservação, mas sim por itinerâncias transformadoras.

Nossa proposta se fundou, desde o início, sobre uma *démarche* investigativa que pensava a colaboração como um processo de fluxo: nesse processo pretensamente fluídico, imaginávamos o investigador, historicamente privilegiado por seu “lugar” de detentor do saber, se deslocando no sentido de ceder a uma horizontalidade utópica. Mais do que isso, pesávamos poder influenciar “para baixo” a própria miríade de relações estabelecidas nas práticas educativas escolares e nas rotinas de comunicação popular do Centro de Assessoria do Assuruá.

Até o advento da nossa intervenção não imaginávamos quão poderosa eram as “cátedra” ocupadas pelos professores e comunicadores e pelo próprio pesquisador em relação aos alunos e outros possíveis componentes do grupo. Percebemos que o lugar social, no cotidiano das inter-relações humanas e institucionais, não está ligado apenas a uma orientação, mas sim à colocação da cultura não enquanto a um poder em *sim* e *per si*, mas, como um contexto onde se dão, muitas vezes de forma imprevista, os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições e seus processos.

A cultura se apresenta na nossa compreensão como o próprio contexto. Ela tem vida e movimento e é esse movimento que torna possível, dentro dessas engrenagens por vezes desajustadas, que os símbolos ganhem vida e possam ser observados, interpretados e até

descritos. A cultura se coloca assim como a própria conformação do lugar dos sujeitos e de sua relação transformadora com o mundo.

Daí defendermos a colaboração para a construção de conhecimentos ligados à prática da comunicação popular no contexto da escola. Acreditamos que, ao transpor a abordagem colaborativa para o âmbito da educomunicação estaremos semeando um terreno ainda pouco trabalhado da relação entre comunicação e educação. A concepção de sujeitos co-construtores de uma comunicação com conteúdos contextualizados e críticos, faz grande diferença.

1.1. A assunção do problema

A educomunicação popular colaborativa, quando entregue a uma abertura e a um movimento criativo, abre a possibilidade da emergência de “outras falas possíveis”. Estas falas, mais do que um vociferar sem objetivo, podem se traduzir em discursos contextualizados, construídos a partir da consideração, interpretação e compreensão que os próprios sujeitos da comunicação têm de sua realidade e do contexto prático no qual estão imersos.

É nesse contexto que se desenvolve o fazer educomunicativo. E é a partir dele que percebemos com mais clareza que a comunicação (assim como a educação) humana estão próximos, interligados. Deparamo-nos, assim, com uma interpenetração constante, na qual o processo comunicacional ultrapassa a aquisição e a aplicação de técnicas de produção de conteúdos midiáticos, se estruturando como uma prática complexa, repleta de desconstruções e reconstruções simbólicas e objetivas.

O processo educativo, nessa mestiçagem constante, se liga numa tessitura complexa a uma comunicação que, enquanto tal, se refaz em todos os seus contornos e meandros. Exatamente por isso, ela escapa ao nosso olhar pendido à técnica e à simplificação. Falar em educomunicação, num estudo e observação mais acurada, nos faz submergir nos problemas de uma encruzilhada metodológica e epistemológica, onde os muitos elementos de um processo, por vezes intangível, escapam de uma análise interpretativa mais desatenta ou meramente descritiva.

Nosso estudo busca se defrontar, ao se deparar com a prática formativa da educomunicação popular, com a possibilidade da assunção de uma práxis estruturada sobre uma oscilação multidirecional, bio-lógica – sustentada pelo próprio movimento da vida. Não falamos somente da transformação tecnológica vertiginosa das mídias, ou mesmo da relação sempre mutante estabelecida entre significante e significado. Quando nos referimos a esse processo de fluidez partimos também ao complexo nível do simbólico – ao nível incontrolável da “estrutura”, por demais desestruturante, dos mitos. Nesse sentido, nos remetemos a problematizar aquilo que Lévi-Strauss (1985) chamou de estrutura, ou unidade constitutiva de uma mitologia original. Ao identificarmos uma mitologia fluida na educomunicação mestiça, intentamos reformular, como não poderia deixar de ser, num exercício hermenêutico denso, nossa compreensão acerca do fazer comunicativo e educacional.

Entregamo-nos, desde o início da nossa experiência, ao movimento sempre vertiginoso dessa mitologia, desses corpos práticos e teóricos que sobre nossas crenças, paixões e convicções caem para reconstruir um fazer mais orgânico, misturado e co-construído por diversos atores e etnométodos no sentido colocado para além do mero tecnicismo. Aqui cabe o cuidado de nos tornarmos presente à possibilidade do risco – precisaremos nos abandonar ao desafio de um novo olhar para que tomemos como base para o nosso estudo outra estrutura educacional: o arcabouço movente do fazer simbólico e objetivo humano.

Se pudéssemos resumir as constatações que construímos nesse estudo em duas palavras-chave, sem dúvida optaríamos pela “abertura” e pelo “movimento”. Tais termos, mais do que uma colocação ou uma defesa retórica e teórica, são o cerne do estudo e da intervenção que desenvolvemos. Eles são a base do movimento fágico e reconstrutor que vivemos; eles indicam a transformação permanente que precisamos em nossa pesquisa e intervenção.

Podemos antecipar algo que soa como óbvio num primeiro momento: o movimento educacional, assim como a complexidade antropológica, joga (ou demonstra o potencial de jogar) por terra a possibilidade de uma horizontalidade comunicativa pura. Essa horizontalidade “puro sangue”, agora sabemos, não se pode concretizar, porque não se ajusta ao desajuste fecundador de uma poética educacional demasiadamente

frenética e rizomática. A educomunicação, caros leitores, tende, desde os seus primeiros momentos, a não admitir o posto; a se desajustar do planejado.

Falamos, assim, de uma prática que se distancia, por natureza, do projeto fechado; da ideologia do controle, das tarefas e dos cronogramas. Na verdade não falamos de uma prática em sua faceta pragmática do resultado. Falamos uma práxis que se reconstrói e , assim, se conduz àquilo que Morin (2002) chamou de eco-organização, ou ecossistêmica: a educomunicação parte da integração geradora de destruição e construção; de morte e vida; de ordem e desordem. Por isso, alertamos que o estudo à frente apresentado não chega a uma conclusão. Ela não constrói entendimentos, mas sim compreensões, ou mesmo interpretações da realidade. Seus problemas não se resolvem, porque se ligam ao irresoluto, ao indeterminado daquilo que Ricouer (2006, p. 84) chama de “cadeia de sentidos parciais” da realidade.

Lançamo-nos, pois, ao desafio epistemológico e, porque não dizer, ontológico de aceitar que somos criados a partir da própria mudança mediada pelo contexto. Em outras palavras, encarnamos em nossas relações a própria transformação. Esse movimento é, pois, elemento essencial para o entendimento dos homens; dos sujeitos vivendo como partes moventes do mundo. Assim, se torna crucial para que compreendamos o percurso que aqui traçamos, a aceitação da conjugação conflituosa do *Eu* (compreendido como ego) com o *Tu* (compreendido como alteridade).

Está colocada, assim, a possibilidade de uma educomunicação fundada numa práxis da mistura: que, aceitando a possibilidade do outro, pode criar um processo formativo vigoroso e admitir que podemos nos paralisar diante do movimento aberto que não controlamos e, muitas vezes, sequer podemos identificar e descrever com técnicas clássicas de pesquisa e observação. Essa intensa miscelânea, em outras palavras, a educomunicação enquanto processo complexo, através da mestiçagem de simbologias e práticas, não se acovarda diante do desafio de “ser, sendo” (FREIRE, 1983).

Nesse sentido, se faz mister a tarefa política de enfrentar o domínio e de quebrar o ponto mais recrudescido da estrutura comunicativa/educativa: o polo da produção (*Eu produtivo*) de mensagens e discursos. Nossa prática parte de uma compreensão refeita, na qual a comunicação humana se reestrutura, para aceitar a verve criadora da ação da

alteridade. Assim, ela se busca se fundar na transmutação de suas diversas expressões ou na fecundidade da reformulação e da deformação.

Essa é a “relação estruturante” – o caminho em direção ao outro – que aproxima a nossa educomunicação do mito. È a existência desse movimento transversal que rompe com as convenções e, desafiando práticas de domínio, se refunda constantemente numa miscelânea de significados-significantes fugidios e incontroláveis. Esse mosaico fluido, viabilizado através de um compartilhamento linguístico de códigos, parte da inter-relação dos sujeitos em subjetivação e se complexifica no jogo permanente dos polos produtores (*Eu produtivo*) e receptores (*Tu produtivo*) de mensagens e entendimentos.

Uma educomunicação mestiça e formadora não se constitui somente sobre as bases de uma obra aberta não apenas em aspectos limitados do campo do *Tu produtivo*. Mais do que isso, temos que fazer do campo da interpretação-recepção-aprendizagem de mensagens um campo empoderado e apto a invadir, muitas vezes de forma não pacífica, o ainda recrudescido polo da produção-constituição-ensino (*Eu produtivo*). Eis que constituímos nosso intento como um desvio no controle disciplinar escolar: como um desafio permanente às muitas formas de poder e controle das formas modernas de conhecimento.

Resta saber até que ponto, em nossas relações materiais, simbólicas e sociais estamos misturados a essa dinâmica poderosa. Nossa pesquisa se apresenta assim se abrindo às representações desse novo tempo. Diante do pretensamente posto, precisaremos nos esforçar para compreender nossa própria indeterminação. Quem aqui procurar resultados de reprodutibilidade técnica estará se distanciando da nossa própria conformação genética. Nossa aura não se calca na “cópia fiel” e escapará da procura por uma objetividade que, no final, torna opaca a nossa própria brasilidade epistemológica e educacional.

Assumimos nesse estudo as tensões de outra modernidade. Talvez estejamos de fato criando uma intervenção pautada numa hibridez educacional ou, de forma mais intensa, numa pós-modernidade educativa e comunicativa que se remodelam sobre suas bases e que, por origem, são líquidas (Bauman, 2001).

1.2. Construindo e desconstruindo em colaboração

Para além da atuação dos jornalistas e comunicadores profissionais (também inclusos no processo), a educomunicação colaborativa e mestiça presente nesse estudo buscou construir co-construtores engajados nesse novo fazer comunicativo e formativo. As figuras dos **co-comunicadores** atuantes, encharcados com as experiências do presente, viventes do agora, que pensam e executam uma comunicação contextualizada em todas as suas etapas – da idealização à pós-produção¹, se colocou assim como um movimento de abertura e, por isso mesmo, de contestação política dentro do ambiente escolar.

Partimos, nesse ponto, da filosofia de trabalho do Centro de Assessoria do Assuruá que, dentro de seus projetos sociais, encara a comunicação, como mais do que simplesmente uma sistematização de informações. Mais do que isso, como afirma Kaplún (1998), ao se referir aos estudos em comunicação latino-americanos, a comunicação em sua potência educativa, é um processo:

A verdadeira comunicação – dizem – não está dada por um emissor que fala e um receptor que escuta, mas por dois ou mais seres ou comunidades humanas que intercambiam e compartilham experiências, conhecimentos, sentimentos (mesmo que a distância, através de meios artificiais). É através desse processo de intercâmbio que os seres humanos estabelecem relações entre si e passam da existência individual isolada à existência social comunitária (KAPLÚN, 1998, p.64).

Nesse a comunicação educativa é, desde o início, parte crucial do processo político e de formação dos sujeitos envolvidos com os projetos da entidade, pois, “colabora para valorização do homem sertanejo e do ambiente em que vive”. Dessa forma, em um dos seus projetos, a equipe da instituição assim define, no campo simbólico, sua atuação:

[...] os estereótipos construídos historicamente no Brasil, em relação ao semiárido, forjaram no imaginário da sociedade apenas o que de negativo possui no clima da caatinga, tais como as paisagens secas, a terra rachada e vegetações sem vida. Ainda de forma mais cruel, no que socialmente era considerado inferior ao resto do Brasil, forjou-se

¹ Na abordagem colaborativa que defendemos é preciso delimitar o papel dos comunicadores profissionais (jornalistas ou não) dos outros sujeitos do processo. Pois, apesar de pressupormos uma co-construção, os sujeitos sem uma devida formação técnica não podem ter, em sua atuação, uma mescla de todas as tarefas e etapas do trabalho. Em partes mais técnicas do processo, os comunicadores profissionais podem, sozinhos, assumir as tarefas. Por isso é preciso compreender bem o papel dos outros sujeitos nesse processo comunicativo, uma vez que o que será solicitado deles é sua participação, junto com os comunicadores profissionais, de um processo de construção de conteúdos e discursos comunicacionais.

a imagem de que o povo sertanejo é vítima, sem perspectivas de vida e que necessitava sair de seus ambientes para encontrar emprego e melhores condições de vida no Sul do país” (CAA, 2007, p. 15).

Em outras palavras, como nos ensina Paulo Freire (2005), e como defende a proposta institucional do CAA, uma educomunicação popular, quando verdadeira, ultrapassa as mensagens fabricadas pela cultura de domínio, fazendo com que se crie um conhecimento compartilhado (de natureza comunitária), que valorize a experiência dos sujeitos sociais e seja peça fundamental para o processo de transformação dos homens e mulheres, até então oprimidos e coisificados, em atores reflexivos e práticos em seus contextos antropossociais.

Como nos ensina Paulo Freire (2005) é preciso que acreditemos na possibilidade de empoderamento desses indivíduos; na capacidade discursiva e reflexiva. “Que os vejamos como capazes de pensar certo também” (FREIRE, 2005, p.60), uma vez que não existe unicidade de conhecimento nem mesmo um caminho uno a se seguir para uma educação que se queira verdadeiramente aberta, em movimento e comunicativa. “Se esta crença nos falha, abandonamos a ideia, ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação” (idem.).

Porém, ao observarmos a rotina da comunicação popular em nosso estudo, percebemos pouca ou nenhuma participação dos beneficiários dos projetos sociais do CAA na elaboração dos formatos e conteúdos pedagógicos e comunicacionais. O campo do *Eu produtivo* continuava cerrado e, de forma parecida com o que ocorre na elaboração da comunicação de massas, o que se percebeu é que a própria rede de comunicação popular da Entidade, mesmo diante da nossa intervenção, continuou a promover um processo comunicativo recrudescido, pendido a uma posição mais verticalizada: onde tudo (ou quase tudo) é produzido no escritório e entregue aos beneficiários sem uma proposta maior de participação ou colaboração.

A observação do processo de comunicação popular² (assim como do processo de formação de mobilização social) do CAA nos permitiu continuar identificando uma

² Tal observação foi conduzida de forma participante desde Janeiro de 2013 quando assumi a função de coordenador de comunicação popular da entidade e decidi elaborar o projeto que deu origem ao presente estudo. A opção por uma observação participante se fundou basicamente no pensamento de Charles Wright Mills, para quem, para um adequado “artesanato intelectual”, o cientista social não deve separar seu trabalho de sua vida. Afinal, segundo o pensador, “o estudante está pessoalmente envolvido em todo o produto intelectual de que se ocupe” (1965, p. 2012).

desvirtualização da proposta inicial da entidade. Percebemos que, apesar de propor uma comunicação popular horizontal mais participativa, os processos continuavam viciados por uma relação ambígua de poder, se aproximando daquela mesma construção de “modelos aceitos” ou, mesmo, de “verdades a serem seguidas”, típicas dos *mass media*.

Em cerca de duas semanas de observação percebemos que os comunicadores populares dos CAA colocaram em segundo plano a proposta colaborativa que desenvolvíamos junto aos alunos e professores do CETEP. A razão para esse afastamento nos pareceu muito clara: eles estavam vinculados também às tarefas designadas por uma estrutura de assessoria maior. Seguiam determinações verticalizadas – metas de trabalho que acabavam por se concretizar em ações de comunicação com pouca ou nenhuma participação (CADERNO DE CAMPO, 2015).

A comunicação popular do CAA se manteve, assim, como um permanente paradoxo: fundado numa ideologia popular e inclusiva, ela executava e continuava a produzir materiais a advindos duma relação desproporcional entre o *eu produtivo* (criador e detentor do poder) com o *tu produtivo* (receptor de mensagens). Esse hiato entre o que se propõe e o que se executa nos processos de formação e comunicação da Entidade foi o nosso **principal problema da pesquisa** e se constituiu também como o mais potente motor para que buscássemos executar a nossa pesquisa e intervenção.

Os primeiros passos da educomunicação mestiçada que construímos abarcou assim o desafio de promover o movimento de abertura a uma participação mais efetiva dos antes somente “receptores” de mensagens e conteúdos, transformando-os, pelo menos no âmbito do nosso ecossistema, em sujeitos produtores mais ativos numa comunicação e formação sociais.

Afinal, como defende a Articulação Semiárido Brasileiro:

[...] não podemos ignorar a exclusão que sofrem os povos do Semiárido aos diversos meios de comunicação, especialmente, às rádios e televisões comunitárias, que funcionam como um instrumento de reafirmação da identidade e de fortalecimento das lutas pelos seus direitos. Sonhamos com o dia em que nosso povo exerça o seu direito de comunicar com a mesma autonomia, força e resistência com que constroem sua história de convivência com o Semiárido (ASA, 2012, p.5).

É urgente que construamos, nesse sentido, uma comunicação cada vez mais educativa, fundada na “interação democrática” de símbolos que traduzam as experiências e saberes dos homens e mulheres reais – pessoas não somente receptáculos de mensagens pré-fabricadas, mas, sim, partes importantes da comunicação e da construção de seus próprios saberes.

Ao apresentar esse trabalho defendemos uma comunicação participativa, não construída sobre a ingenuidade de uma linha de transmissão asséptica entre emissor e receptor, mas sim a partir do deslocamento dos lugares e fazeres comunicativos e educativos. Estruturamos as vias de um movimento. E, por isso, dizemos que o nosso fazer se mestiça: pois a nossa educomunicação, complexa por origem, se constitui não como quebra-cabeças de peças perfeitas e encaixadas, mas, sim, como um tecido que, como defendeu Edgar Morin (2005), é um construto heterogêneo de peças conflituosas.

Uma educomunicação mestiça não poderia se vergar a uma linearidade de pensamento e ação, porque não se estabelece longe das desordens e imprevisibilidades do mundo da vida que nos cerca. Exatamente por isso, deixemos ainda mais para trás a antiga concepção matemática da comunicação para caminhar rumo a um processo comunicativo de papéis interpenetrastes: jogamo-nos, dessa forma, à incerteza dos turbilhões e interconexões da abertura à alteridade. Num mundo em que nos vemos às voltas com a potência fluída da internet e das novas redes, podemos afirmar que a educomunicação mestiça representa um momento de rebeldia: uma mistura que talvez no leve aos primeiros passos para uma desconstrução transformadora de um processo historicamente vertical, moldado por um antigo conhecimento simplificador e “triunfante” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Essa potência contestadora de uma comunicação em movimento foi o que mais nos motivou a defender essa proposta de estudo. A possibilidade da construção de uma comunicação educativa, popular, mestiça (em sua abertura ao outro) e colaborativa (por seu compromisso com a participação) mostrou-nos outra potência de formação (seja ela educativa ou não). Nossa imersão nesse estudo, mais do que qualquer coisa, construiu uma compreensão de que o fazer educacional se coloca como um desafio político. Mais do que nunca compreendemos a necessidade de assumir outra posição epistemológica e prática – uma posição que nos colocasse no sentido de viabilizar uma

práxis que se estruturasse como alternativa a uma educação demasiadamente mercadológica e tecnicista.

Ao valorizar os pontos de vista, as nuances e identidades dos sujeitos, nossa proposta educ comunicativa caminha num esforço de rompimento com as vertentes quadriculadoras da ciência moderna. Sobre as bases de uma *démarche* colaborativa, ao rés do chão, articulamos nosso trabalho não no sentido forçar presenças (ou uma comunicação dos corpos presos), mas para construir presenças (de corpo e espírito) que estejam abertas à sua própria pulsão por transformação. Entendemos agora que não podemos talhar uma pragmática acabada como o nosso estudo, mas que, sim poderíamos, a partir de uma proposta comunicativa popular, democrática e contextualizada talhar uma construção movente.

Eis que entregamos ao leitor um trabalho versado sobre o movimento. Talhado sobre a mudança e sobre os terrenos mais movediços de uma construção que, por ser afeita à participação, contrapõe, com seu juvenilismo, o controle disciplinar. Esperamos que, com o presente trabalho possamos defender que a formação não se dá somente pelas grades e pela repetição, mas também pelo movimento da nossa própria ação sobre o mundo...

PARTE I

Desvelamentos epistemológicos e metodológicos

1. A possibilidade racional da mestiçagem

Em primeiro lugar é preciso que compreendamos que, como o desenrolar da nossa pesquisa, nos deparamos com uma reconstrução epistemológica. Essa reconstrução está ligada, em muitos dos seus pontos mais nevrálgicos, a uma multiculturalidade que nos é genética. Falamos de um multiculturalismo que está na raiz da formação social e cultural do Brasil e que, como demonstraram os já clássicos estudos de Gilberto Freyre (2003); Sérgio Buarque de Holanda (1995); Caio Prado Júnior (1961), Nelson Werneck Sodré (1990), dentre outros, não nos deixa encarar qualquer fenômeno sobre a lupa monofocal do positivismo ou do tecnicismo.

Diante disso, alertamos que, mesmo organizando nossa argumentação em capítulos, não seguimos nessa dissertação a lógica da análise ou da compartimentalização. Percorremos, ao contrário, o caminho da síntese e da mestiçagem. Por isso, nossas opções teóricas, metodológicas e, inclusive o que se poderia chamar de “análise de resultados” fazem parte de um corpo organicamente estruturado (que fluem desde a introdução até a conclusão) em nossa organização argumentativa. Trata-se de uma opção que desenha um propósito: o de mostrar que a nossa construção reflexiva não se distancia, nem mesmo no momento da construção (con)textual, da reverberação hibridizante da nossa práxis enquanto indivíduos inseridos no mundo da vida.

Essa opção organizativa segue, assim, a organicidade do nosso ponto de vista, ela se abre à mestiçagem por que, já de início se encara enquanto **situada** diante da construção metodológica e do ritmo epistemológico da própria experiência de pesquisa e intervenção. Como afirmou Hekman (1997), ao refletir sobre o trabalho teórico de Nancy Hartsock e defender a reconstrução epistemológica advinda da teoria do ponto de vista feminista, partimos do pressuposto que a experiência é a própria epistemologia e que, por isso, se perfaz como um exercício diferente do percurso eminentemente analítico da ciência moderna.

Assim , ela conclui: " O feminismo como um modo de análise leva-nos a respeitar as experiências e diferenças; respeitar as pessoas o suficiente para acreditar que eles estão na melhor posição possível para fazer sua própria revolução". Para Hartsock, a atividade é a epistemologia: as mulheres e os homens criam suas próprias realidades através de suas diferentes atividades e experiências (HEKMAN, 1997, p. 343).

Claro que não podemos também cair num relativismo ao admitir que a realidade antropológica se reconfigura ao sabor dos sentimentos e paixões dos indivíduos. Essa não é a noção que defendemos. Porém, não podemos esquecer que sujeitos e contexto estão entrelaçados numa relação complexa, onde o estabelecimento de práticas e significados se dá por colaboração e abertura ao compartilhamento.

O monolitismo e a análise não guiam o nosso estudo porque, como brasileiros, optamos pela mestiçagem ou pela hibridação enquanto pressuposto primeiro. Nesse sentido, como definiu Calclini (2013), defendemos que não existe sentido em pensar uma educomunicação que se queira popular e em movimento a partir de velhos instrumentos conceituais. A mestiçagem enquanto pressuposto nos leva a uma mistura renovadora, em que o uno aceita o diverso para se transformar:

A agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações que distinguiam o culto do popular e ambos do massivo. As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das "grandes obras", ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora, essas coleções renovam suas composições e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção (CANCLINI, 2013, p. 304).

Nesse sentido, trabalhamos no sentido de extrapolar o domínio das já agonizantes coleções. Não buscamos colecionar peças de comunicação a serem aplicadas na educação formal, mas, antes de tudo, buscamos os caminhos para que estructuremos uma via de pesquisa que nos leve a uma práxis educacional híbrida e multicultural.

Falamos aqui de uma práxis estruturada na diversidade que, enquanto potência formadora, não se baseia em receituários meramente técnicos para se efetivar. Nesse sentido, nossa pesquisa se esforça para não se tornar a expressão de uma "cultura invasora" (FREIRE, 1967), calcada numa pretenciosa extensão de conhecimento, mas, sim, numa prática aberta em movimento que estructure um fazer verdadeiramente

comunicativo e dialético, em que, tal como definiu Umberto Eco (1991), alcancemos um nível mais complexo de “movimento criativo”.

Nessa necessária revisão epistemológica (rumo à mestiçagem), nos abrimos à ideia de uma educomunicação em movimento, que se deixa tocar pela reconstrução. Em outras palavras, nossa comunicação enquanto prática educacional se volta a um movimento mais intenso de abertura, onde não só polo da recepção de mensagens (que aqui chamamos de *Tu produtivo*), mas também o polo criativo (*Eu produtivo*) se abrem a novas possibilidades de autoria e produção dos discursos.

Percebemos, nesse ponto, que educomunicação mestiça que defendemos não se construiria de forma isenta das muitas influências advindas da nossa cultura multifacetada. Não poderíamos formar um grupo, um estudo ou mesmo uma intervenção educacional que não se ligasse ao movimento de miscelânea renovadora das nossas bases culturais e sociais. Essa compreensão se liga, sem dúvida, a uma transgressão intelectual: baseada numa reconstrução paradigmática onde procuramos considerar o papel do diverso e da alteridade na ativação e incremento do processo de subjetivação dos indivíduos (TOURAINÉ, 1997) (TOURAINÉ e KHOSROKHAVAR, 2002).

Ao assumir a mestiçagem educacional enquanto possibilidade epistemológica e linha primeira da nossa metodologia de intervenção, assumimos, sim, o compromisso com um rompimento político e crítico com a noção moderna, branca, masculina e europeia de comunicação, educação e ciência. Como definiu Maffesoli (2005), buscamos construir uma comunicação que se transformasse em potência formadora não somente pela assimilação de padrões de produção de mensagens, mas sim a partir de uma construção dialética multicultural, em que os saberes diversos se colocassem como base para uma postura comunicativa e cultural juvenil - caracterizada, basicamente, pela relação com o outro.

A partir do *ethos* multicultural, olhares novos vêm sendo lançados sobre questões que se referem aos processos socioculturais, como a construção de referência de identidades, o significado das vivências culturais, os diversos modos de ser e agir que os diversos grupos constroem no interior da escola e as múltiplas relações e ressignificações que os sujeitos estabelecem no seu contato com o mundo. (MACEDO, 2004, p. 85)

Fica claro a ligação que nutrimos, em nosso caminho metodológico, com a perspectiva multicultural. Onde os sujeitos, inseridos e advindos de processos socioculturais diversos, concorrem para a construção permanente de uma práxis do movimento e da abertura. É nesse sentido que defendemos a construção da mestiçagem. A educomunicação multicultural mestiça, da forma que defendemos, está calcada numa postura crítica:

Neste contexto, os investigadores críticos, influenciados pelos "pós-discursos" (por exemplo, o discurso pós-moderno, o feminismo crítico e o pós-estruturalismo) entendem que a visão que o indivíduo tem de si e do mundo é cada vez mais influenciada pelas forças históricas e sociais. Dada a evolução das condições sociais e informacionais do final do século XX, e início do Século XXI, saturados pela mídia e cultura ocidentais, foram necessárias, para os teóricos críticos, novas formas de pesquisar e analisar a construção de indivíduos. (KINCHELOE E MCLAREN, 2005, p. 304)

Em busca dessas novas formas de compreender e intervir na formação/construção dos indivíduos, não podemos fundamentar nosso entendimento sobre a égide de regras monoculturais; ou mesmo sobre a ingenuidade de uma noção liberal da ação social. Sob pena de cairmos na esparrela do que Kincheloe e Steinberg (1999, p. 34) chamaram de "axioma do daltonismo", onde tendemos a encarar que os sujeitos sociais, em sua experiência cultural, vivem numa espécie de igualdade natural e, por isso, tem as mesmas chances perante as classes dominantes brancas, masculinas e ricas.

Exatamente por isso nosso estudo também não se pode estruturar sob a organização dos compartimentos. Isolar, dentro a apresentação que aqui se coloca, as nuances epistemológicas, teóricas e culturais da nossa experiência real seria como ceder à ingênua separação de corpo e alma; objeto e sujeito, contexto e atores sociais. Seria adotar um cartesianismo disfarçado que jogaria por terra as concepções que defendemos e com as quais trabalhamos nesse estudo.

A opção pela síntese, pelo contato e pela junção, responde assim à estruturação de uma alternativa à uma economia excludente e desigual dos discursos. Uma economia de domínio simbólico, criada, segundo Foucault (1992), por manifestações de poder da soberania e da disciplina para a criação de verdades:

Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que em

uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas, que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (FOUCAULT, 1992, p.179).

Para tanto, nos aproximamos da abertura de uma espécie de *autopoiesis* (MATURANA E VARELA, 1998) epistemológica, discursiva. Por isso ela é multicultural – por que admite a pluralidade. Essa *autopoiesis* não é um espontaneísmo gratuito, ela se faz numa ecologia bio-lógica dialogada – onde os indivíduos se empoderam através de um processo de subjetivação e através de uma prática reflexiva sobre seu próprio agir. Dessa forma podemos dizer que os atores sociais (re)constróem suas subjetividades criativas mais elementares, vendo na escola um lugar de relações complexas (MORIN,2005; ARDOINO, 2001).

Sob a lente singular (mas, não simplista) de tal processo de subjetivação, a proposta educ comunicativa, por diferentes ecologias, se liga, em diversos pontos de contato, à uma forma fecunda de intersubjetividade, uma vez que leva em conta a forma como as pessoas se enxergam e experimentam o âmbito cultural e educacional com o qual convivem e se formam constantemente.

Daí pensarmos a construção de uma educ comunicação feita não somente para o êxito das técnicas e sumarizações, mas para o compromisso comunitário que se torna base para que acreditemos ser possível um novo percurso educ comunicativo no âmbito da educação formal. Defendemos uma educação que seja comunicativa exatamente por estar baseada num processo de hibridação. Sendo assim, não seria coerente que o nosso trabalho se articulasse sobre as diretrizes da separação.

Por isso, buscamos escapar aqui de um pressuposto que, em seu daltonismo, busca uma homogeneização do tecido social, e enxerga de forma enviesada a cultura - onde as experiências multiculturais, apesar do que possamos pensar ou acreditar, se dão sob as luzes da diversidade e das muitas e diferentes relações de poder.

Questionar tal visão deformada da diversidade cultural é talvez um dos principais motores que nos levaram a iniciar essa pesquisa e a intervenção quase utópica de uma comunicação educativa que se faça popular, mestiça e multicultural...

Ao trabalhar com a formação de um grupo colaborativo, proposto como base para uma educomunicação mestiça e em movimento, alocamos o nosso projeto de pesquisa no campo das produções simbólicas. Mais especificamente, sob a luz de uma compreensão hermenêutica, criamos as primeiras bases para que se delineasse um estudo acerca dessas formas simbólicas, a partir de um problema de compreensão e interpretação.

Com isso não queremos dizer que o nosso estudo não teve um compromisso com os dados e as observações, mas, antes de qualquer coisa, encaramos as falas, ações, textos, posicionamentos e diversas outras nuances da nossa intervenção não como um objeto estático, mas sim como construções significativas que exigem uma interpretação desde o seu nascedouro. Como formas significativas, as dinâmicas da nossa pesquisa precisam ser compreendidas e, para tanto, precisamos apontar as opções teórico-metodológicas que deem conta de tal tarefa.

2. Compreensão multirreferencial

Na nossa proposta, não trataremos os fenômenos sociais e, muito menos, as formas simbólicas que os entrecortam como objetos naturais, alvos de uma análise enquadrada e formal (como se tornou tradição nas ciências do ocidente). Para além dessa análise formal e quantitativa propomos um exercício compreensivo que enxergue o subjetivo e as paixões como constitutivos da realidade que nos cerca. Em outras palavras, essa realidade, como nos ensinou a epistemologia feminista, parte de pontos de vista (HARDING, 1996; BROOKS, 2006; ASSITER, 2000), sendo, por isso mesmo, situada.

Não encaramos nosso objeto de pesquisa apenas através da sua constituição objetiva, mas também a partir das visões e relacionamentos das pessoas que interagem e concorrem para a tessitura complexa da realidade social. Como afirma Macedo (2012, p. 37), buscamos uma postura *intercrítica* que considere os “espaços-tempos de ações humanas socialmente referenciadas e transformadoras”. Em outras palavras, são ações humanas em sua complexidade que se perfazem como a matéria prima do nosso estudo. São elas que encaramos como ponto nevrálgico das ordens e desordens sociais que encaramos.

Construímos, assim, uma discussão que, caminhando pela mestiçagem, optou por um enfoque multirreferencial. Nossa ação educacional, assumiu assim um forte contraponto frente ao positivismo de muitas áreas do ensino formal e técnico. Para

tanto recorreremos às ideias de Jacques Ardoino (1998; 2001), para referendar nossa opção metodológica, uma vez que partimos da compreensão de que a complexidade e a heterogeneidade são características iminentes da práxis educativa. Trata-se de uma realidade plural que requer olhares e linguagens plurais para a sua compreensão.

Por isso é preciso falar de leituras plurais. Será assim reputado complexo aquilo que faz com que a analítica cartesiana fracasse ao tentar decompor (enquanto convém sempre reservar o uso da palavra *complicado* para aquilo que pode ser desenlaçado e aquilo que será eventualmente reduzido posteriormente por decomposição). Com essa evolução, a noção de complexidade enriqueceu-se consideravelmente. Às características de base, que se tornaram clássicas, acrescentam-se de agora em diante a reabilitação do plural e da heterogeneidade, caráter finalmente mais normal do que patológico do conflito e da alteração, bem como o reconhecimento da importância do tempo e da história para a compreensão dos fenômenos. (ARDOINO, 2001, p. 552)

No contexto educacional, tal complexidade se apresenta de forma muito nítida. Percebemos, por isso, que o nosso estudo não poderia percorrer os caminhos de um simplismo redutor. Como afirma Edgar Morin (2001, p.564), a própria palavra *complexus* está ligada à noção de tessitura: ela se remete à ligação complexa das relações; à uma problemática que a simplicidade disjuncionista do cartesianismo não pode alcançar.

Sem que adentremos nos múltiplos referenciais que compõem as relações humanas, não poderemos atingir uma compreensão sustentável dos fatos sociais. Essa postura epistemológica se coloca como base primeira do nosso estudo. Partimos da complexidade para construir a noção de mestiçagem que nos guia rumo a uma pulsão transformadora e a uma compreensão interpretativa da realidade. Para tanto, nos baseamos em olhares plurais: olhares multirreferenciais posicionados como uma resposta prática e política ao modelo da chamada ciência da ilustração – de inspiração cartesiana e reducionista. Trata-se de uma reação ao pensamento positivista e à consequente separação binarista e, por que não dizer, ingênua, entre sujeito e objeto, corpo e espírito; razão e emoção.

Nosso estudo se lança ao desafio de confrontar esses paradigmas mais fechados. Assumindo a abordagem colaborativa e multirreferencial, buscaremos ir além de um pensamento simplificador, nos lançando à complexidade dos fenômenos e a toda sua potência formadora frente ao heterogêneo. Eis que nos colocamos como um verdadeiro contraponto das fronteiras disciplinares; Eis que, ao nos imiscuirmos na complexidade,

adentramos no cerne do nosso principal “objeto” de pesquisa: os sujeitos em subjetivação e interação.

Deparamo-nos, assim, com um gigantesco emaranhado de relações a partir do qual pudemos reconhecer uma nova necessidade de construção: dentro do nosso percurso de pesquisa e intervenção, necessitávamos consolidar uma abordagem multirreferencial que olhasse com maior alcance para as diversas relações mestiçadas à ação comunicativa que propúnhamos. Seguindo esse rumo, buscamos avançar na construção daquilo que Macedo, chamou de *approche* multirreferencial:

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços, cenários e situações sociais; é um complexo de experiências, relações e atividades que brotam no âmbito de uma estrutura material e simbólica da sociedade num certo tempo histórico. Mobiliza-se nessa *Gestalt* as instituições políticas, a família, a vizinhança, o bairro, o mundo cotidiano difuso e contraditório do trabalho, os movimentos sociais, etc. É nesta teia institucional que os etnopedagogos encontram os principais subsídios para apreender pela pesquisa minuciosa, pela escuta tolerante, a multiplicidade cultural, tornando-se a etnopedagogia, necessariamente, um fino *approche* multirreferencial e complexo, porque ideográfico e relacional (MACEDO, 2004, p. 86).

Tratamos então de duas perspectivas: uma objetivada e que bebe na fonte da tradição das ciências naturais e enxerga os indivíduos como determinados por fatores do contexto e outra subjetiva, que considera sobremaneira os papéis e especificidades desses sujeitos na construção da própria realidade. Vários estudos sobre o contexto social se remetem à relação genética entre esses dois âmbitos do fazer e dos laços sociais. Como exemplo, podemos retomar as reflexões da sociologia do conhecimento de Berger e Luckmann (1985), sublinhando sua salutar reflexão acerca da relação dos papéis sociais e do conhecimento no âmbito das instituições (objetivadas) e dos sujeitos:

Considerados na perspectiva da ordem institucional, os papéis parecem como representações institucionais e mediações de conjuntos de conhecimento institucionalmente objetivados. Visto na perspectiva dos vários papéis, cada um deste transporta consigo um apêndice socialmente definido de conhecimentos. As duas perspectivas, está claro, apontam para o mesmo fenômeno Global, que é a dialética essencial da sociedade. A primeira perspectiva pode ser resumida na proposição segundo a qual a sociedade só existe quando indivíduos tomam consciência dela, a segunda perspectiva resume-se na proposição de que a consciência individual é socialmente determinada (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.109)

Ultrapassamos a noção de que as consciências são simplesmente determinadas por um processo objetivo. Porém, mesmo não assumindo totalmente a herança de um positivismo exacerbado, encaramos que nem toda a herança das ciências naturais deve ser descartada do nosso enfoque interpretativo. Como afirma Thompson (2002) em sua hermenêutica de profundidade, não se trata de excluir radicalmente as contribuições que uma análise formal e objetiva possa dar à pesquisa. Mas, sim, de entendê-los como um enfoque parcial e complementar à interpretação e compreensão no exercício de observação e estudo dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, entendendo que todo “dado” de pesquisa pode gerar uma interpretação e uma relação subjetiva, o exercício hermenêutico propõe uma distinção importante:

[...] a tradição hermenêutica também nos recorda que, no caso da investigação social, a constelação de problemas é significativamente diferente da constelação que existe nas ciências naturais, pois na investigação social o *objeto de nossas investigações é, ele mesmo, um território pré-interpretado*. (THOMPSON, 2002, p. 358)

A compreensão, como já definia com peculiar profundidade teórica a filosofia Heideggeriana (2005), é mais do que um procedimento técnico executado por especialistas. O processo compreensivo é, antes de qualquer coisa, uma característica dos sujeitos, dos seres humanos e, como tal, escapam a muitos dos objetivos de uma pesquisa ou análise social.

Em outras palavras, assim como os pesquisadores, os sujeitos de um determinado contexto social, através dessa característica que compõe seu olhar sobre a realidade, também são capazes de interpretar e compreender o contexto que os entrecortam. Dessa forma, poderíamos dizer que o exercício hermenêutico em qualquer pesquisa social se dá a partir de uma interpretação das interpretações constituintes dos sujeitos envolvidos. Em outras palavras, qualquer pesquisa social sofre interferência, ou mesmo uma apropriação em seus processos compreensivos:

Quando o analista social propõe teorias, achados ou interpretações de qualquer tipo, esses resultados se colocam numa situação que podemos descrever como *uma relação de apropriação potencial* pelos sujeitos que constituem o mundo social. Isto é, esses resultados se colocam numa relação de retroalimentação potencial para com o próprio campo-sujeito-objeto (THOMPSON, 2002, p. 359).

O grupo colaborativo, foco da nossa análise, se fundamenta a partir dessa noção de retroalimentação e propõe que os sujeitos se apropriem dos significados, desde o seu nascedouro no processo de pesquisa para, quem sabe, transformar suas próprias práticas. Ao invés de negar esse papel ativo dos sujeitos, colocamos a sua compreensão e interpretação da realidade no centro da nossa proposta de intervenção e investigação. Afinal, admitimos que esses mesmos sujeitos carregam consigo a possibilidade de se movimentar e modificar seus contextos e ações durante o processo da pesquisa.

Tal recorte hermenêutico na nossa pesquisa se inspira no trabalho de Paul Ricoeur (1990) e no seu entendimento acerca do trabalho filosófico. Para Ricoeur, a hermenêutica filosófica deve ser esforçar para encaminhar o homem a uma tomada de consciência: a um retorno ontológico à consciência que, para o filósofo, estaria no processo compreensivo das sequências simbólicas mediatas que são a base dos comportamentos e construções de sentido no *corpus* social.

Direta ou indiretamente, a história é a história dos homens, que são os portadores, os agentes e as vítimas dos poder, das instituições, das funções e das estruturas em que estão inseridos. Em última instância, a história não pode separar-se por completo do relato, uma vez que não pode separar-se da ação que implica agentes, fins, circunstâncias, interações e consequências intencionais e não intencionais. Porém, a trama é a unidade narrativa de base integradora desses ingredientes heterogêneos em uma totalidade inteligível (RICOEUR, 2000 p. 193).

Mais especificamente, a filosofia de Ricoeur nos leva ao esforço de construir a nossa trama, convertendo nosso método hermenêutico numa alternativa consolidada frente aos métodos radicalmente positivistas das ciências que, por séculos, enviesou o olhar da pesquisa social e científica para uma “miopia objetivista” grave perante a sociedade enquanto contexto complexo. Agora, mais do que nunca, estabelecemos uma nova relação epistemológica com o *cogito*: não mais o buscamos em seu estado puro (tarefa impossível para uma análise social). Agora o entendemos as subjetividades que compõem parte importante do nosso campo de estudo como uma construção entrecortada e mediada por uma miríade de signos:

Considerada desse primeiro ponto de vista, a hermenêutica comporta algo de específico: visa reproduzir um encadeamento, um conjunto estruturado, apoiando-se numa categoria de signos, os que foram fixados pela escrita ou por qualquer outro procedimento de inscrição equivalente à escrita. Torna-se impossível, pois, apreender a vida

psíquica de outrem em suas expressões imediatas; deve-se reproduzi-la, reconstruí-la, interpretando os signos objetivados (RICOEUR, 1990, p. 26).

Eis a principal contribuição de Ricoeur para um reposicionamento da hermenêutica na filosofia ocidental e, mais especificamente, para o nosso trabalho: seu esforço em reaproximar a reflexão filosófica hermenêutica, expressa principalmente nas obras mais contundentes de Heidegger (2005) e Gadamer (1999), com a construção de um método que desse conta de enxergar e compreender o encadeamento objetivo dos signos para o estabelecimento dos sentidos no contexto antropossocial.

Agora não mais bastava que se engendrasse, na tradição hermenêutica, uma reflexão filosófica sobre o ser, mas sim que se elevasse o método da compreensão ao status de reflexão metodológica da pesquisa social e, por que não afirmar, da pesquisa natural. Assim, a hermenêutica filosófica sedimenta seus percursos e propostas nas pesquisas sociais em todo o mundo. No nosso trabalho, os pressupostos teóricos e metodológicos da perspectiva hermenêutica estão presentes como guias da nossa proposta de colaboração e construção dos entendimentos intersubjetivos que daí brotarão.

Aproximamo-nos, assim, da “Hermenêutica de Profundidade” (HP) que Thompson (1995, p. 358) propõe:

[...] sendo que o objeto de nossas investigações é um campo pré-interpretado, o enfoque da HP deve aceitar e levar em consideração as maneiras em que as formas simbólicas são interpretadas pelos sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto. Em outras palavras, *a hermenêutica da vida cotidiana é um ponto de partida primordial e inevitável do enfoque da HP.*

Tal hermenêutica do cotidiano, que traz em seu bojo o fazer invisibilizado dos sujeitos – antes execrados pela prática científica positivista – e suas interpretações compreensões das formas simbólicas é essencial para o caráter etnográfico que proporemos adiante em nossa pesquisa.

Assim, num exercício hermeneuta, assumimos o desafio de buscar a alteridade, o “outro” que não nos é, mas que concorre para compor o entendimento que construímos acerca de nós mesmo e das formas simbólicas do contexto social e sua complexidade. Para tanto precisamos valorizar o artes de fazer do cotidiano, as vidas cada vez mais multifacetadas das pessoas que dão sentido à realidade. Pensar o fazer da pesquisa social, principalmente na área de educação, fora desse entendimento, é no mínimo

negligenciar o contexto sócio-histórico que faz do campo social, não só objeto e, tampouco, só sujeito, mas um hibridismo permanente de constâncias e inconstâncias.

Partindo do pressuposto que o mundo é complexo e que essa complexidade só é constituída pelo olhar que o observador lança aos fenômenos³, podemos dizer que o trabalho aqui apresentado, em seus caminhos de pesquisa e intervenção, não se funda numa abordagem rígida, cartesiana. Optamos por ultrapassar a ótica racionalista, que fundou (e ainda funda) o conhecimento científico estreito e, numa perspectiva inaugurada por René Descartes, desvaloriza o mundo dos sentimentos, das emoções, das paixões, das subjetividades como não componentes de uma racionalidade e intelectualidade aplicáveis (PADOVANI e CASTAGNOLA, 1967).

Seguindo a proposta de Ardoino (2001), buscamos construir nesse estudo uma leitura mais plural e aberta à heterogeneidade dos fenômenos, que, apesar das tendências unitárias do pensamento humano, buscará os problemas, questionamentos e as múltiplas facetas dos contextos sociais e históricos, em que o subjetivo e a pluralidade das relações humanas se perfazem como partes irredutíveis de múltiplos sistemas de representações. Sistemas onde a unidade e a diversidade se reencontram e se reconciliam “no seio de uma *unitas multiplex*” (ARDOINO, 2001, p.552).

Em outras palavras, optamos por seguir os caminhos epistemológicos e metodológicos do pensamento complexo⁴ para dar lugar e importância à incerteza e à heterogeneidade da experiência humana. Nesse sentido buscaremos construir uma pesquisa de abordagem qualitativa que, como definiu Roberto Sidnei Macedo (2001, p. 86) se perfaz como uma “aventura pensada”, que, numa perspectiva intercrítica, soma os conhecimentos historicamente acumulados a uma comunidade de discursos variados e imaginários em permanente construção.

³ É preciso que olhemos os fenômenos considerando sua complexidade para que não caiamos no erro da redução cartesiana. Sobre isso, Ardoino (2001, p. 551) é categórico: “o mundo, considerado sob o ângulo de suas regularidades, como que obedecendo a um princípio de ordem e de organização, é simples, com a condição de que seja visto dessa maneira, Ele se complexifica a partir do momento em que uma inteligência da desordem se elabora para refinar, enriquecer e tornar mais sutil o olhar que se dirige aos fenômenos”.

⁴ Aqui retomamos a concepção de Ardoino (2001), que entende a complexidade como uma reforma profunda do pensamento; uma tomada de posição epistemológica que leva ao fracasso a analítica cartesiana e, longe dos enquadramentos, propõe leituras plurais e heterogêneas dos conflitos, paixões alterações sociedades e história humanas.

Para tanto buscamos construir um estudo etnometodológico para, como sugeriu Garfinkel (2006), melhor conhecer os etnométodos que os sujeitos, membros de uma comunidade ou organização social, utilizam para que suas atividades cotidianas sejam “racionalmente-visíveis-e-reportáveis-para-todos-os-efeitos-práticos”. Em outras palavras, tentaremos compreender:

[...] las actividades por las que los miembros producen y manejan escenarios organizados de asuntos cotidianos... los procedimientos por cuyo medio dichos miembros dan cuenta y hacen <<explicables>> esos escenarios (GARFINKEL, 2006, p.9).

Nessa empreitada, para constituir nossa compreensão ou, mesmo, interpretação dos fenômenos culturais, utilizando-se de procedimentos específicos, procuramos estar, desde o primeiro momento, inseridos e imbricados no mundo desses fenômenos e ações sociais, dialogando com a realidade que se apresenta complexa e repleta de significados. Nesse aspecto, nos aproximamos da análise cultural proposta por Geertz (1989), onde se admite enfrentar de perto, sem falsos distanciamentos, “uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares, inexplicitas” (GEERTZ, 1989, p.07).

Outro ponto metodológico importante é o reconhecimento de que o nosso estudo foi confrontado permanentemente com o que François Laplantine (2012) chamou de “multiplicidade, a priori enigmática, das culturas”. Nessa construção, nossa proposta de imersão antropológica procurou romper com a homogeneização dos sujeitos e a naturalização social – que entende nossas identidades e comportamentos como inatos, rastreáveis, naturais. Admitimos aqui a diversidade e complexidade das construções culturais humanas e os muitos caminhos possíveis para a elaboração e manutenção dos costumes, línguas, conhecimentos, jogos e instituições com as quais dialogamos.

Para atingir tais objetivos, construímos uma abordagem metodológica etnográfica – mais especificamente um estudo de caso etnográfico, em que o pesquisador, se lançando ao trabalho de campo, se defrontando com a realidade e a partindo de um estudo teórico detido, construiu uma interpretação criticamente de alguns dos fenômenos revelados. Dessa forma, procuramos estabelecer uma pesquisa em constante contato com teoria e prática.

Nesse sentido, teoria e empiria engendram um diálogo (in)tenso que tende a vivificar o conhecimento. Teoria e empiria se informam e se formam incessantemente. Angustiar-se no método e na teoria é condição *sine qua non* para mergulharmos nos fenômenos humanos, realizando por essa via um *empirismo com alma e uma teoria enraizada, encarnada* (MACEDO, 2009, p.91)

Propomos assim que o leitor entenda o presente estudo como uma construção feita a partir de uma abordagem epistemológica de cunho fenomenológico que busca a essência dos fenômenos, como sugeriu Merleau-Ponty (1999), a partir de sua existência, de sua “facticidade”. Afinal, não assumimos ser possível conhecer o homem e seus contextos históricos e sociais para além, ou ignorando, a “experiência vivida”.

Essa experiência, alinhada a um constante exercício de reflexão, será o construto básico da nossa abordagem:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma "ciência exata", mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo "vivos" (MERLEAU-PONTY, 1999, p.1).

Entendemos, nesse percurso teórico-metodológico, que o campo de pesquisa se conforma como um contexto social e político diverso no qual temos que “negociar nossa presença”. Um campo no qual constantemente temos que nos esforçar para renovar nosso “contato ingênuo” com o mundo; para estranhar o que tendemos a transformar em natural. Ao adentrarmos na realidade social e histórica como pesquisadores e sujeitos devemos, como ensinou Clifford Geertz (2001), encarar as ideias, atitudes e valores que se confrontam com as nossas posturas sociais. Dessa forma, o pesquisador deve se enlaçar subjetivamente com a realidade que o cerca e, ao mesmo tempo, exercitar o distanciamento necessário à conduta da pesquisa.

[...] devemos ver a sociedade como um objeto e experimentá-la como sujeito. Tudo o que dizemos, tudo o que fazemos e até o simples cenário físico têm ao mesmo tempo que formar a substância de nossa

vida pessoal e servir de grão para nosso moinho analítico (GEERTZ, 2001, p.45).

Dessa forma, nosso trabalho se caracteriza como uma pesquisa etnográfica que, fundada numa abordagem qualitativa, se propõe a mergulhar sistemática e intensamente num *corpus* extremamente imbricado; repleto de tessituras sociais e relacionais. Nessa imersão sistemática procuramos elaborar uma interpretação rigorosa, uma descrição densa (GEERTZ, 1989) que, como nos ensina Macedo (2009), é um processo tenso e de negociação constante no qual o conjunto de interpretações do pesquisador, as inteligibilidades das realidades pesquisadas e as implicações sociais, afetivas, culturais e eróticas dos sujeitos estão contato e se transformando constantemente.

Talvez tenhamos nesse esforço nos aproximado de um “rigor fecundo” (MACEDO, 2009) que, conectando o objeto de investigação aos diversos contextos que o perpassam, às visões do pesquisador, e às produções de sentido dos sujeitos sociais, se configura como o motor da desconstrução de uma pesquisa rígida, etnocêntrica, fiscalista. Procuramos, dessa forma, nos empenhar no objetivo de construir uma interpretação “socialmente implicada e referenciada”.

3. Sujeitos da pesquisa

Para a construção do processo colaborativo que embasa o nosso estudo, constituímos inicialmente um grupo com 23 sujeitos: dois comunicadores populares do CAA; três professores de cinco áreas de conhecimento distintas do Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê (CETEP) e 18 alunos com idade entre 15 e 29 anos⁵.

A abordagem colaborativa que propomos parte, como afirmamos anteriormente, de um “sentido” de co-construção entre pesquisador e os sujeitos (atores sociais) envolvidos no processo de intervenção. Apesar de termos no Projeto de pesquisa procedimentos e

⁵ Vale destacar nesse ponto que, apesar de não entendermos a juventude apenas a partir de um recorte etário ou geracional (mas também a partir do engendramento de suas relações socioculturais e com o contexto educacional), precisamos, para melhor delimitar nosso campo de pesquisa, estabelecer um recorte desse tipo. Para tanto utilizamos os mesmos critérios apresentados pelo IBGE (2014) em sua síntese de indicadores sociais da população brasileira. Dessa forma, para delimitar nossos jovens sob perspectiva da idade, utilizamos os instrumentos legais nacionais. Sendo eles: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que define que criança é a pessoa com até 12 anos de idade e o Estatuto da Juventude, disposto na Lei no 12.852, de 05.08.2013 (BRASIL, 2013b), que define como jovens as pessoas de 15 a 29 anos de idade.

técnicas previamente pensadas, entendemos que é a partir da interação constante entre pesquisador e os demais sujeitos da pesquisa, que vai influir desde a construção do objeto da pesquisa até a redação da dissertação e difusão dos resultados, que se define a abordagem metodológica proposta para construir uma comunicação popular e horizontal no contexto escolar.

A ideia é que o pesquisador, na construção conjunta de uma metodologia qualitativa, não se distancie daqueles com quem irá construir o ciclo colaborativo que defendemos. Em outras palavras, nossas opções metodológicas garantirão, sob pena de subversão do processo horizontal interventivo, que caíamos no mito da superioridade do pesquisador frente a seu “objeto”.

Talvez seja esta a especificidade da abordagem colaborativa no interior da corrente qualitativa: ela obriga o pesquisador a levar em conta o ponto de vista dos práticos, não apenas na etapa da análise dos dados (às vezes a abordagem qualitativa é reduzida à análise das respostas de questões abertas, em questionários), mas também nas etapas de coleta e análise (quando se trata, por exemplo, de entrevistas, onde o pesquisador entra diretamente em relação discursiva com os sujeitos participantes) (DESGANGNÉ, 2007, p. 27).

Desde os primeiros passos da pesquisa buscamos considerar as preocupações dos sujeitos da pesquisa. Para fazer a comunicação educativa que propomos; para avançar na aplicação da abordagem colaborativa em todas as etapas da comunicação popular precisamos reinventar nosso olhar. Mais do que nunca, foi necessário acreditar nos sujeitos como produtores criativos e não como espectadores passivos de mensagens construídas, dirigidas e aplicadas.

Dessa forma, buscamos estabelecer uma ligação mais efetiva entre “as culturas de pesquisa e de prática” (DESGANGNÉ, 2007, p. 27) – uma ligação que se arvora no desafio de estabelecer um diálogo entre os muitos pontos de vista componentes do processo de intervenção e pesquisa e, por que não afirmar, na co-construção de sentido e de um conhecimento mais aberto na formação escolar.

3.1. Alunos e professores do CETEP

Não menos importante na constituição da nossa pesquisa e na construção da intervenção foi a participação de **professores e alunos do Centro Territorial de Educação**

Profissional de Irecê. Tal participação se constitui como ponto crucial para que o grupo de comunicação ganhasse a nuance colaborativa que intentávamos dentro do contexto escolar.

Atualmente o CETEP tem aproximadamente 700 alunos regularmente matriculados em nove cursos presenciais: Técnico em administração, Técnico em agropecuária, Análises Clínicas, Meio ambiente, Publicidade, Recursos Humanos e Segurança do Trabalho. Atualmente, O CETEP, como outros Centros Territoriais de Educação Técnica, tem uma faixa etária, dentre os alunos, bastante diversificada, uma vez que conta com cursos técnicos equivalentes ao nível médio, assim como nas modalidades subsequentes (após a conclusão do ensino médio) e Educação de Jovens e adultos (EJA).

Já o corpo docente do CETEP é composto por 30 professores enquadrados em diferentes regimes de contratação. Tais profissionais têm sua atuação pautada por Programas estaduais e federais de educação profissional, participando da elaboração de propostas pedagógicas e de desenvolvimento do estabelecimento de ensino. Outra função importante do professor no CETEP é a elaboração dos planos de trabalho e de aula, que serão guia do fazer educativo da instituição e, por que não dizer, da efetivação da proposta pedagógica previamente pensada.

Observando os professores do CETEP, em sua rotina diária, podemos dizer que os assumem, na medida do possível, o compromisso com a boa aprendizagem dos alunos, estabelecendo estratégias de ensino que consideram adequados à rotina escaldante dos dias letivos e as horas-aula estabelecidos pela Instituição. Para além desse âmbito, de forma muitas vezes açodada, tais profissionais docentes se incumbem (de forma inadequada) dos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento do seu próprio fazer profissional.

Não há, na rotina estafante das disciplinas regulares, o espaço devido para que o professor colabore, no decorrer de suas atividades, e se articule, num processo inclusivo com as famílias e as comunidades dos alunos. Dessa forma, a participação dos estudantes na vida institucional da escola, e na construção de uma reflexão crítica sobre a realidade e sobre o curso ministrado fica, muitas vezes comprometida.

Cabe lembrar que é também função do professor do CETEP, supervisionar, a partir da legislação vigente, um programa permanente de estágios curriculares, a partir do qual os alunos terão seu primeiro contato com o mundo do trabalho e a construção de estratégias profissionais relacionadas aos cursos ministrados.

Nesse grande caleidoscópio de atribuições, o professor do CETEP, da mesma forma que outros docentes, se vê afogado numa rotina estafante de acompanhamentos e avaliações. Pouco resta para construção de um espaço de saber onde os conhecimentos, habilidades e atitudes dos sujeitos possam se desenvolver para fornecer subsídios teóricos e empíricos embasados num saber descolonizado e verdadeiramente criativo.

O grupo colaborativo que construímos tentou romper com esse fazer rotineiro, técnico. Ao todo, professores e alunos compuseram a grande maioria (92%) do grupo colaborativo. Com isso esperamos valorizar os saberes cotidianos desses sujeitos. Intentamos, ao final, firmar com tais sujeitos um processo de formação continuado e colaborativo que possa transformar uma prática educacional até então míope e demasiado pragmática.

3.2. Alguns dados e considerações importantes

3.2.1. Sobre os Professores brasileiros

No Brasil, segundo dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 94% dos professores inserido nos últimos anos de ensino fundamental concluíram o ensino superior. Desse total, mais de 95,1% acreditam que, com seu trabalho podem influenciar a compreensão do alunos e ajudá-los a encarar a realidade de forma mais crítica.

Mais do que isso, o professor típico brasileiro, segundo essa mesma pesquisa, é mulher (71%), tem média de idade de 39 anos e 14 de experiência no magistério. Assim como em outros países, a área de educação brasileira tende a ser ocupada mais por mulheres

do que por homens, sendo maioria esmagadora nas escolas em todo o planeta. Só para termos ideia da força dessa tendência, quando se trata da área de educação a relação trabalhista inverte sua relação de gênero: a pesquisa TALIS demonstrou que a maioria das pessoas que ocupam os cargos de direção no Brasil (75%), são mulheres. Nos outros países esse percentual, não ultrapassa a linha dos 50%.

No contexto do dia-a-dia da sala de aula, o professorado brasileiro demonstrou ser o que mais gasta tempo com trabalhos dentro da classe. Com uma média de 25 horas semanais dentro da sala de aula, nosso professorado é o que mais se dedica às atividades intraclasse. Em média os professores e professoras nacionais dedicam 6 horas de trabalho a mais em sala de aula que a média dos outros países do globo.

Trata-se de uma relação interessante, uma vez que essa quantidade de horas trabalhadas em sala não necessariamente se reverte em tarefas qualificadas. Segundo dados da pesquisa TALIS, os professores e professoras alegaram gastar investir 20% do seu tempo em sala mantendo a ordem e os alunos sob controle. Essa média nos outros países da Talis é 13%.

No Brasil, registrou-se também que 86,9% do professorado aponta estar satisfeita com o seu trabalho. A taxa de arrependimento com a profissão, por conseguinte, se apresenta baixa. Apenas 13,5% afirmaram estar arrependidos de terem escolhido ser professores.

Em outras palavras, o professorado brasileiro tem uma ligação muito particular e forte com a sua profissão. No entanto, para 60% deles ainda há necessidade de desenvolvimento profissional em áreas específica, como é o caso do trabalho com alunos com necessidades especiais, por exemplo.



Professor típico no Brasil

71% são mulheres

Têm 39 anos de idade, em média

94% concluíram algum curso de educação superior

Fonte: TALIS/ INEP - 2013

experiência como professor

77% têm um contrato permanente

40% estão empregados em tempo integral

Tal dado, demonstra que o trabalho dos professores e professoras brasileiras ainda se liga ao formato clássico de ensino-aprendizagem. Apesar da multiculturalidade genética do Brasil nossos professores ainda precisam refletir e promover mais ações diante da diversidade. Nesse cenário que, adiante, veremos presente também na nossa intervenção, também demonstra que uma ação que realmente seja interventora e transformadora da realidade formalista e técnica da educação brasileira precisa caminhar pela estrada da construção de políticas públicas efetivas.

Mais do que nunca, percebemos que para avançar com a pauta da educomunicação, assim como outras pautas na educação brasileira precisamos ultrapassar a modéstia dos pequenos ecossistemas, para a criação de ecorregiões mais abrangentes, estruturadas e estruturantes. O caminho passa pela formação dos professores para enfrentar a diversidade e, por meio e a partir dela, transformar a realidade de forma efetiva.

3.2.2. Os professores do CETEP

Diante desse quadro, passamos à caracterização dos sujeitos do Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) de Irecê – nosso principal lócus de pesquisa. No CETEP, de um universo de 30 professores, conseguimos realizar um levantamento com 12. Estabelecemos assim uma amostra de 40 % do total do professorado da Escola. Trata-se de uma amostra relevante que, nessa pesquisa, nos ajudou antes da formação do grupo colaborativo, a compreender algumas das características desses sujeitos da nossa pesquisa.

Mais adiante esses dados se mostrariam insuficientes, porém essenciais para que conhecêssemos algumas das características que compunham os perfis dos professores da Escola. Aqui perceberemos algumas variações com relação ao perfil do professor típico brasileiro, porém, em maioria, perceberemos uma quase repetição de resultados com relação à pesquisa TALIS do INEP. Questões como a satisfação com o trabalho ou mesmo a percepção que o professor tem de sua atuação se tornaram assim importantes para sedimentar e conferir maior segurança ao nosso trabalho de pesquisa e intervenção.

Trata-se de alguns dados preliminares que nos auxiliaram na interpretação dos muitos outros fenômenos surgidos em campo. Para tanto utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário, constituído por 32 questões fechadas que, veiculado a

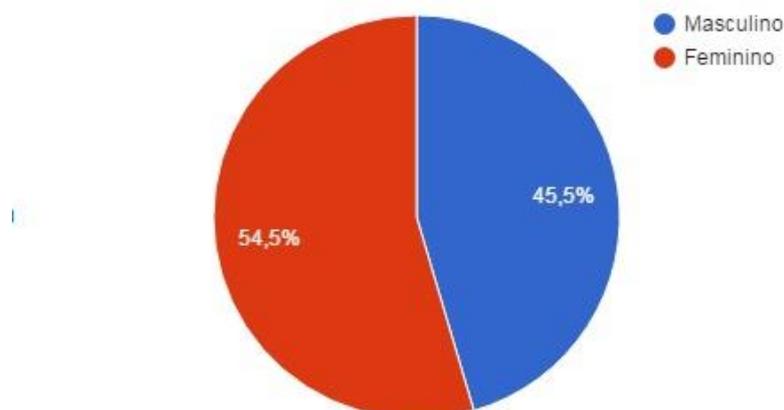
100% dos professores da escola, gerou centenas de respostas. Vale ressaltar que esse questionário foi apresentado à direção da escola que aceitou e, inclusive, nos ajudou a aplicar o material junto ao professorado.

Mesmo com todas as limitações que esse tipo de instrumento possa apresentar, o uso do questionário (e os dados daí advindos) nos deu subsídios para compreender melhor quem eram esses indivíduos e como eles estavam posicionados frente à sua própria prática educacional e, por que não dizer, frente à constituição da nossa proposta de intervenção educomunicativa. Nesse sentido, para que estabeleçamos uma melhor compreensão desse estudo, precisamos nos ater basicamente a dois pontos cruciais: **quem são os professores professoras do CETEP? E como eles enxergam a comunicação enquanto potência educomunicativa?**

Temos certeza que somente os dados quantitativos não responderiam a essas perguntas com o vigor e a densidade necessárias. Mas, tal levantamento, aliado mais tarde com as observações de campo, entrevistas e outros instrumentos, nos forneceriam uma visão rica de alguns dos aspectos mais fundamentais para o nosso trabalho de pesquisa e intervenção. Vejamos alguns desses dados:

Os professores do CETEP, como se observa em outros estudos, são, em sua maioria, mulheres. 54,5% dos professores se disseram do sexo feminino. No entanto, diferente de outros estudos realizados nos Brasil, onde até 100% do professorado era composto por mulheres, o CETEP apresenta, também, grande quantidade de homens. Esse é um fenômeno interessante, que demonstra que, no ensino técnico a presença de homens tende a crescer. No caso do CETEP, a presença masculina praticamente se iguala ao sexo feminino.

GRÁFICO 01 - DISTRIBUIÇÃO DO PROFESSORADO DO CETEP POR SEXO

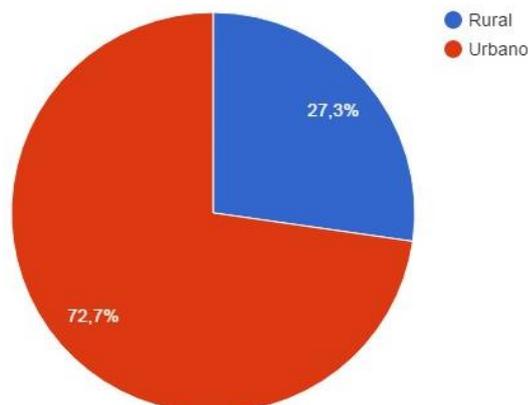


Os professores também apresentaram um perfil urbano. Sendo que, mais de 70% dos sujeitos pesquisados se disseram pertencer às zonas urbanas dos municípios em que residem. A presença de tal dado revela que, a atividade professoral da escola apresenta, pelo menos nas respostas apresentadas, não estar ligada à ideia ou mesmo à prática de uma ruralidade, ou um pertencimento rural.

Isso demonstra que, para os professores há um distanciamento entre as suas realidades práticas com a construção de um vida na roça ou mesmo num lugar cultural que se proxime da ideia de sertão ou semiárido. Essa vertente ao urbano irá se concretizar numa influência da própria postura do grupo colaborativo, onde temas voltados ao semiárido e às ruralidades praticamente desaparecerão das sugestões grupais:

É interessante notar que, tanto alunos como professores, em nenhum momento tocaram em assuntos voltados à ruralidade ou à agricultura. Formatos amplamente sugeridos pelos presentes, como o trabalho com música moderna, videoclipes e encenações teatrais em nada se ligavam a essa questão tão presente no cotidiano do CETEP e do próprio Território de Irecê. (CADERNO DE CAMPO, 2015).

Em outras palavras, em tais características primeiras, percebemos um trato negligente com a ruralidade do Território de Irecê. Essa discrepância nos faz recordar que a própria noção de ruralidade não se liga apenas às pretensões de uma compreensão acadêmica ou didática. Tratamos aqui de dados que se vinculam com a realidade – sobre o mundo da vida a partir do qual estabelecemos nossos relações e no qual pretendemos intervir.

Gráfico 02 – Distribuição do professorado do CETEP por zona urbana ou rural

Essa informação se tornou decisiva para a conformação do nosso produto de intervenção. Conhecendo tal característica do professorado envolvido em nossa pesquisa pudemos retrazar alguns dos objetivos acerca do formato e até mesmo do conteúdo com os quais trabalharíamos em nossa comunicação. Essa compreensão se dá justamente porque buscamos nos abrir à interferência da alteridade e das percepções que os muitos sujeitos têm da realidade. Trata-se de um dado que, mesmo se ligado à quantidade, tem a capacidade de se ligar e transformar à qualidade do nosso trabalho educacional.

Outros dados importantes estão vinculados à afirmação étnico-racial dos professores: a grande maioria deles, 81,8 % da amostra, se declarou “parda”, contra 9,1% de negros e 9,1% de brancos. Os professores afirmaram ainda ter participação importante ou muito importante nos resultados familiares. Tal fato demonstra que a sua colocação profissional, mesmo diante de intenso processo de desvalorização, é percebida como importante para o sustento e desenvolvimento de suas famílias.

Os professores, assim, indicam ter espaço relevante em suas respectivas configurações familiares, o que aponta para um processo de valorização familiar da profissão. Esse fato se soma à característica de que estamos lidando com pessoas que, apesar de terem formação escolar sólida, ingressaram jovens no mercado de trabalho, sendo que a média de idade para a entrada no mercado é de 17 anos.

GRÁFICO 03 – IDADE DE INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO



Esse dado se torna importante pois nos indica um professorado ligado às pautas e a um *ethos* da classe trabalhadora. Não falamos, no Brasil, de um professor que seja oriundo de elites econômicas dominantes, mas, sim, de sujeitos advindos das classes médias e mais pobres do país.

3.3. Professores e formação dos estudantes

Podemos, assim, perceber que o professorado do CETEP, assim como qualquer outro grupamento social, é entrecortado por diversos fatores. Não temos dúvidas que essas características sociais, amalgamadas na vida de cada um desses professores enquanto sujeito, criam um contexto antropológico único. Um contexto vivo que influencia suas posturas opiniões e intervenções na realidade.

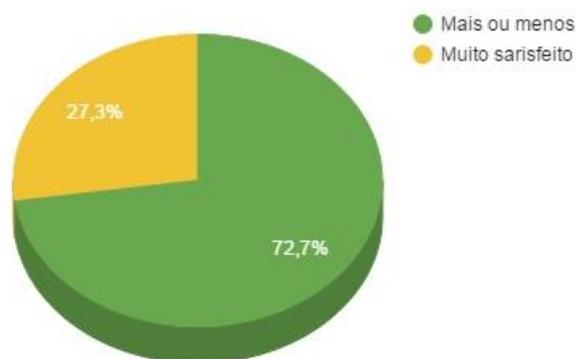
Mais do que o aporte à mera estatística, tais dados nos mostram que o contexto em sua complexidade, invade por muitas portas no nosso processo de pesquisa e intervenção. Tais dados ancoram a nossa qualidade, ou âmbito qualitativo da nossa pesquisa porque nos abre caminhos para que escapemos de um etnocentrismo castrador. Percebemos assim, que a prática educacional, como qualquer outra prática concretizada em grupo, não poderia findar-se em si mesma. Frente a tais dados e sua tendência ao fechamento precisamos exercitar nossa capacidade de relativização:

[...]faz-se necessário pensar a cultura no plural, e que se parta de uma concepção não normativa e dinâmica. Por conseguinte interpretar o significado das culturas implica em reconstruir, em sua totalidade, o modo como os grupos se representam, as relações que os definem enquanto tais na sua estruturação interna e nas suas relações com outros grupos e com a natureza (MACEDO, 2004, p. 89-90).

Não caímos assim numa normatização, mas sim pela busca constante da qualidade, que nasce justamente da nossa pulsão à relativização da cultura enquanto contexto que nos forma e que formamos com o nosso estar no mundo. O significado de cada dado aqui apresentado não se coloca assim como algo absoluto. Pelo contrário, eles são caminhos à transformação e ao movimento...

Nesse sentido é interessante notar que os professores do CETEP, ao serem questionados sobre a extensão da participação escolar no processo educacional de formação dos estudantes no cotidiano, declaram, em maioria (63,6%) que a escola se faz presente, por meio de diversas atividades, de forma ampla na vida dos alunos. Tal dado é contrasta com fato de 72,7 % dos professores demonstrarem alguma insatisfação com o trabalho docente.

GRÁFICO 04 – SATISFAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE



Interessante notar que esse dado apresenta uma divergência com o perfil nacional de professor percebido pela pesquisa TALIS, onde quase 90% demonstraram satisfação com o trabalho. Essa situação pode ser explicada pelo fato de boa parte dos professores do CETEP não terem uma situação de emprego segura com a Instituição. Uma grande parte dos docentes está contratada sob regime temporário. Há, por isso, uma insegurança nessa relação de trabalho, que acaba gerando insatisfação e, em muitos casos, descomprometimento por parte dos docentes.

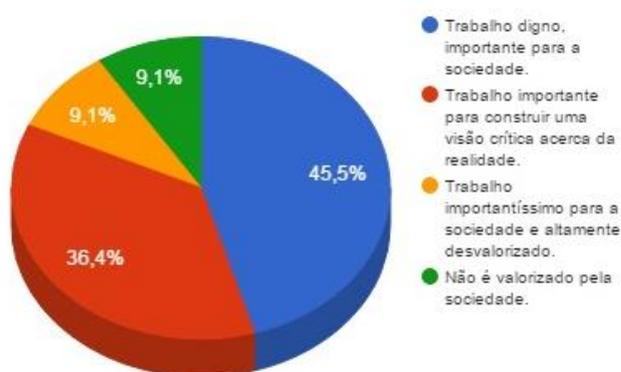
Essa característica pode ter explicado o pouco envolvimento dos professores com as atividades práticas do grupo colaborativo que montamos:

A postura dos professores perante o grupo limita-se a uma postura de controle. Parece-nos que eles estão no grupo não por um engajamento com a colaboração que propomos, mas sim para exercer o controle dos corpos dos alunos. A exigência de atividades aos estudantes (como relatórios e redações) sobre o que falávamos em conjunto era um dos instrumentos do professor para garantir, ou mesmo forçar, a presença física do aluno. Pedidos autoritários de silêncio; tentativas de direcionamento da atenção dos jovens para determinado assunto, nos fazia perceber que os professores não se desvincilavam da sua autoridade para ceder à colaboração. Eles permaneciam armados; não se misturavam – apenas cumpriam sua rotina de sempre (CADERNO DE CAMPO, 2015).

A falta de valorização profissional, mesmo não sendo tomado como causa principal para esse comportamento no pareceu característica marcante. Uma vez que determinavam muito dessa postura “tarefeira” que em muitos casos observamos nas posturas docentes.

Esse dado se dá mesmo com o fato de a maioria deles ter uma visão positiva acerca do trabalho do professor na sociedade. Em outras palavras, a insatisfação aparece em relação ao trabalho específico no CETEP e se torna diminuto quando estendemos a relação a um espectro social mais abrangente:

GRÁFICO 05 – QUE FRASE SE APROXIMA MAIS DO QUE VOCÊ PENSA SOBRE O TRABALHO DOCENTE?



Nesse levantamento, percebemos que apenas 9,1% dos professores do CETEP consideram seu trabalho desvalorizado pela sociedade. O que demonstra que a profissão

de professor, no âmbito da percepção desses sujeitos, ainda carrega sua importância e função social.

3.4. Os comunicadores populares do CAA

Nesse processo destacamos como sujeitos da nossa pesquisa **a equipe de Comunicação Popular do Centro de Assessoria do Assuruá (CAA)**. Tal escolha se ancora na necessidade de, ao formarmos um grupo de comunicação colaborativa, termos inseridos também comunicadores populares profissionais que, no seu fazer cotidiano, nutrem relação com a formação das juventudes.

Cabe ressaltar que a atuação do CAA nos diversos âmbitos e as práticas e linguagens da comunicação popular da Organização estão vinculadas historicamente ao Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê (CETEP), uma vez que não só ações de comunicação popular estão sendo desenvolvidas na Escola, como também muitos dos egressos da Instituição ajudaram a construir a história do CAA.

Assim, a equipe de comunicação popular do CAA é responsável por conduzir ações de comunicação que, além de fortalecer a imagem da Instituição como um todo perante a sociedade, desenvolve um nítido papel de assessoria de comunicação e imprensa⁶. Mais especificamente, os profissionais da equipe são responsáveis por cuidar dos discursos que são vinculados aos projetos sociais desenvolvidos pela Organização. Eles são artífices desse discurso.

Podemos dizer, assim, que os comunicadores seguem uma formatação de trabalho comunicativo verticalizado, onde pouca ou nenhuma participação externa é percebida. Diante desse fato, ao interpretarmos um dos projetos técnicos do CAA, fica bem claro qual a postura comunicativa a Instituição espera dos seus profissionais:

Registrar, comunicar e publicizar são ações importantes para a consolidação do Projeto. Se, por um lado, é fundamental que nosso público-alvo receba mensagens adequadas, que o ajudem na compreensão da convivência com o Semiárido, por outro, também é

⁶ Para entender melhor como se estruturam as rotinas de comunicação do CAA, veja, em anexo, a tabela de planejamento da Entidade para o setor.

importante que a sociedade civil baiana, brasileira e internacional conheça esta ação e as políticas de valorização de crianças e adolescentes no Semiárido (CAA, 2008, p. 24).

Ao se referir ao recebimento de “mensagens adequadas” por parte de um público receptor, o projeto da Entidade se inclina a um processo de comunicação verticalizado – inspirado em práticas clássicas de assessoria. Em outras palavras, a instituição parece definir um papel fixo na relação comunicativa, onde as mensagens a ser produzidas devem se vincular a padrões de controle estabelecidos no projeto e gerar uma “compreensão” pré-estabelecida pela própria equipe de coordenação (detentora do poder de discursar).

Como diria Foucault (1999, p.10), “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam, logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. Ou seja, ao determinar seu lugar de produtor dos discursos (de controlador da produção dos mesmos) o CAA demarca seu lugar de poder – seu lugar de detentor da palavra. A instituição, ao se posicionar dessa forma, fecha seu processo comunicativo a uma produção de expertos.

Em projetos que defendem a convivência como mote principal, isso se configura como grande paradoxo. Tanto o é que, logo à frente, o mesmo projeto técnico faz menção a um processo educomunicativo que, pelo menos em teoria, seria mais aberto e inclusivo. Leiamos atentamente a definição:

A Educomunicação, enquanto campo de intervenção social que procura incluir a Comunicação no processo da mediação educacional será o referencial do plano [de comunicação], em especial na fase de execução, período que ocorre ação direta com o público do projeto. As práticas de intervenção social da Educomunicação constituem-se em ações, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, partindo da compreensão da importância da ação comunicativa para o convívio humano, para a produção do conhecimento e para a elaboração e implementação de projetos de mudanças sociais (CAA, 2008, p. 25).

Mesmo tendo inicialmente tentado estabelecer a atividade assessoria e monitoramento como uma das principais facetas dos trabalhos dos comunicadores na Entidade, o CAA parece compreender a necessidade de se estabelecer uma vertente educativa em suas ações de comunicação popular. No entanto, essa atividade educomunicativa parece ser

compreendida apenas como um momento de interação da equipe técnica com alunos e professores na sala de aula.

Em nenhum momento há abertura do *Eu produtivo* em favor do *Tu produtivo*. Ainda se resguardam nessa relação o lugar protegido e santificado do produtor de mensagens. O materiais diversos do CAA, que, vão desde o seus materiais pedagógicos e de divulgação (confirmam em anexo), não tem a participação direta, no momento da elaboração dos textos e demais conteúdos, dos jovens, crianças e adultos envolvidos. Não há, portanto, uma educomunicação aberta à alteridade. Muito menos há uma produção discursiva compartilhada.

Em nenhum momento em nossa observação percebemos os comunicadores estabelecendo uma triangulação com as fontes de seus materiais. A dinâmica era a mesma: 1) O comunicador vai ao campo por conta de uma meta estabelecida no projeto; 2) Ele entrevista os beneficiários do projeto, ao tempo em que produz as fotografias e demais materiais que necessita; 3) ele mesmo edita, produz, revisa e finaliza o material (CADERNO DE CAMPO, 2015).

Os materiais produzindo são, assim meros apêndices do trabalho dos técnicos de campo e educadores. A educomunicação enquanto pilar não se estabelece, justamente porque não há diálogo e participação no campo da produção dessa mesma educomunicação. Os comunicadores, assim, assumem um papel de registradores ou, mesmo, sistematizadores de informações – não assumindo seu lugar de educadores na relação com os demais sujeitos.

Isso se dá porque há um erro de conceito na própria abordagem educucomunicativa intentada pelo CAA. Vejamos mais esse exemplo:

[...] as peças de comunicação do Projeto (Cds, vídeos, cartilhas, cartazes, campanhas radiofônicas educativas, gibis, dentre outros) serão confeccionadas e utilizadas como instrumento pedagógico, contendo informações sobre o Semiárido numa perspectiva de convivência e resistência, sendo possível trabalhar aspectos cognitivos, críticos e comportamentais do público em que prevaleça uma postura formativa e emancipadora (CAA, 2008, p.25).

Não é somente o uso das peças produzidas que irá ocasionar o estabelecimento de uma relação educucomunicativa. Se nos esforçarmos muito, podemos admitir que o uso de tais materiais (mesmo que confeccionados de forma não participativa e dialógica) poderia ser um dos aspectos dessa relação. A educomunicação, não pode ser formar a partir de

uma verticalidade, uma vez que as suas dinâmicas partem justamente de uma ruptura com um formalismo educativo rumo à consideração dos sujeitos enquanto atores sociais competentes.

Por isso defendemos que nossa práxis caminhe no sentido de uma educomunicação multicultural mestiça, baseada numa postura crítica, que, como argumentam Kincheloe e McLaren (2005), num cenário de intensas reformulações sociais e comunicacionais, se abre à possibilidade de outras formas de enxergar a construção dos indivíduos, levando em conta não um pseudo-igualitarismo democrático, mas sim uma nova postura diante dos atores sociais e suas relações de poder com as forças históricas e sociais

No caso da ação acima, que trabalha diretamente com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, o CAA também parece deixar claro seu intuito de abarcar ou mesmo construir uma imagem positiva desses sujeitos negados, ausentes. Ao invés de propor uma ação participativa e dialógica, como é o “modelo” que propomos neste trabalho, a Organização parece intentar, por meio de sua equipe de comunicação, construir os discursos que serão atribuídos às crianças e adolescentes frente aos diferentes públicos.

Em outras palavras, como é comum nas práticas comunicativas tradicionais, vemos uma fabricação de discursos que servem para entalhar (muitas vezes à força) uma imagem positiva dos sujeitos envolvidos. Isso, passa ao largo de qualquer intento educacional, se configurando um desvio compreensivo relevante na atuação da organização.

No entanto, os comunicadores populares ainda são protagonistas na execução de um programa educativo baseado, como sugeriu Braga (2007), numa proposta pautada nos conhecimentos e saberes produzidos pelos agricultores familiares sertanejos, que “hoje resgatam tecnologias e formas de relação com os diversos ambientes naturais do semiárido brasileiro, sugerindo um modelo de convivência com esse território”.

Mais especificamente, a equipe de comunicação popular do CAA ainda se aproxima da execução de ações sistemáticas nos diversos projetos da Entidade e, com elas, procura valorizar, através da promoção de ações distintas – como cursos, intercâmbios de experiências, seminários, dias de campo e diversas outras atividades educativas –, o

saber das agricultoras e agricultores integrados às ações e políticas da Instituição. Dessa forma, o trabalho dos comunicadores populares acaba por fomentar o estabelecimento de processos com potencial para atingir seus objetivos e gerar uma nova organização social no Semiárido:

[...] onde as políticas públicas sejam efetivamente voltadas a soluções definitivas, fortalecendo e afirmando a região como viável do ponto de vista socioeconômico. Em outras palavras, é fundamental uma (re)educação capaz de levar o sertanejo a uma nova relação/interação com o ambiente” (CAA, 2009, p. 07)

Afinal, se imaginarmos que qualquer processo educativo é um discurso e traz consigo relações de poder embasadas por construtos simbólicos e pela complexidade do tecido social, não se poderia pensar num processo de formação e mobilização social que não fosse essencialmente comunicativo. Afinal, como ensina Bordenave (1997), é através da comunicação que “as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas” (BORDENAVE, 1997, p. 36).

Daí, mesmo diante das incoerências verificadas, entendermos o papel crucial da equipe de comunicação popular do CAA na composição do nosso grupo de comunicação colaborativa. Afinal, esses sujeitos, nas rotinas diárias da Instituição, se constituem como elementos políticos importantes: vetores de diálogos entre as experiências dos diversos sujeitos envolvidos com as ações educacionais planejadas na Entidade foco do estudo aqui exposto.

3.4.1 O modelo de Assessoria da ASA

Um pouco sobre a articulação

A Articulação Semiárido Brasileiro (ASA) é uma rede que congrega mais 3 mil organizações da sociedade civil. Ela tem como missão “fortalecer a sociedade civil na construção de processos participativos para o desenvolvimento sustentável e convivência com o Semiárido, referenciados em valores culturais e de justiça social” 27. Ou seja, estamos falando de uma organização que nasce nos seios dos movimentos populares e que, por isso, tem na força coletiva a sua principal bandeira e motor.

Crianda em julho de 1999, a ASA atua de maneira consistente em todo o Semiárido brasileiro e parte do Maranhão, sendo, atualmente, referência internacional na execução de projetos sociais de convivência com o Semiárido e democratização do acesso à água de beber e produzir em áreas com pouca chuva no Brasil. A ASA é o resultado da articulação e da luta incansável de uma série de organizações que, mesmo antes do seu surgimento, atuavam na região

Alguns acontecimentos inspiraram a constituição de alternativas sociais para o Semiárido, tais como: a campanha de distribuição de sementes realizada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no início da década de 1980, após longo período de estiagem, originando várias casas e/ou bancos de sementes na região; a ocupação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em 1993, que apresentou uma pauta de proposições apropriadas à região; as várias romarias da terra e das águas²⁸; além de outros que foram ajudando a construir um projeto de desenvolvimento para o Semiárido focado no conhecimento endógeno e nas experiências das famílias agricultoras camponesas (BROCHARDT, 2013, p. 42).

Ou seja, a ASA tem sua origem muito vinculada à questão dos movimentos eclesiais de base e aos movimentos ligados ao meio ambiente, sendo influenciado inicialmente pelos debates e programas internacionais acerca de temáticas como o combate à desertificação (como ocorrido na chamada Convenção de Combate à Desertificação – COP), e a mobilização de organizações da sociedade civil e demais movimentos sociais sobre os o meio ambiente e sobre o futuro e potencialidades do Semiárido⁷.

Podemos dizer que a ASA está umbilicalmente ligada ao movimento de reflexão sobre a degradação do planeta surgida pela ação descontrolada e inconsequente de homem. Poderíamos dizer que, não só a ASA, mas o próprio CAA, está ligada àquilo que Enrique Leff descreveu como sendo uma “ reapropriação social da natureza”, muito fortalecido na década de 1990:

[...] as lutas sociais para melhorar as condições de sustentabilidade e a qualidade de vida abrem um processo de *reapropriação social da natureza*. Portanto, o ambientalismo está propondo tanto a descentralização do processo de desenvolvimento, como uma *reconstrução* das próprias bases do processo produtivo. Nesta perspectiva, o desenvolvimento sustentável não se limita a tornar compatíveis a conservação e o desenvolvimento, internalizando as

⁷ Saiba mais sobre os princípios da articulação lendo sua carta de fundação e o documento público do seu último encontro nacional (em anexo).

condições ecológicas para um crescimento sustentado da economia; também leva a pensar o ambiente, como um *potencial para um desenvolvimento alternativo*, isto é, para construir um novo paradigma produtivo que integre a natureza e cultura como forças produtivas (LEFF, 2002, p. 66).

É justamente desse movimento que nascem movimentos sociais como a ASA. A necessidade de pensar o desenvolvimento humano por vertentes que não sejam somente as econômicas e industriais, mas também a partir da valorização dos conhecimentos e cultura dos povos, abre caminho para que se pensem outros processos de construção material e simbólica nos diversos contextos.

A comunicação popular surge na ASA justamente dessa necessidade original: o avanço humano precisava se articular com ações que fortalecessem a luta dos movimentos sociais no âmbito dos discursos. O poder de cunho simbólico se tornava, assim, crucial para que os movimentos ganhassem força em suas pautas e pudessem avançar no diálogo com os diversos setores da sociedade.

Fazia-se necessário e urgente que a ASA pensasse numa estrutura de comunicação que suprisse ao menos um pouco dessa demanda. Mais do que isso, a Articulação precisava avançar no sentido de criar uma política de comunicação que fosse fundada na participação e na interpenetração da cultura nos modelos de desenvolvimento propostos.

Somente em 2007, com o advento do Projeto uma terra e duas águas (p1+2), a ASA passa a ter pessoas designadas exatamente para os fins da comunicação. No início eram 12 estagiários de comunicação, sendo que, em 2012, esse número saltou para 42 comunicadores populares (não mais estagiários) contratados.

[...] três elementos foram cruciais para a incorporação desse profissional: a inclusão da sistematização como um componente do Programa, o fortalecimento da comunicação entre agricultores por meio dos intercâmbios e a produção de um boletim como produto que materializaria a sistematização e seria, junto com o intercâmbio, um instrumento importante de valorização das práticas dos agricultores. Surge, então, uma questão prática: dentro da equipe, qual profissional seria responsável por sistematizar as experiências, produzir os boletins e identificar espaços locais de comunicação importantes para os agricultores? (BROCHARDT, 2013, p. 82-83)

Vemos assim que, mesmo surgindo sob a luz de uma demanda de participação para a construção de um novo “modelo” de desenvolvimento social e cultural, a comunicação

popular da ASA nasce sob o manto da assessoria ou sob o mito do esclarecimento. Assim como identificado no CAA, há uma verticalização flagrante, onde uma equipe detém o compromisso de “sistematizar” o discurso do outro. Como se tivesse o compromisso de iluminar as palavras antes da publicação. A comunicação popular na ASA nasce como um filtro...

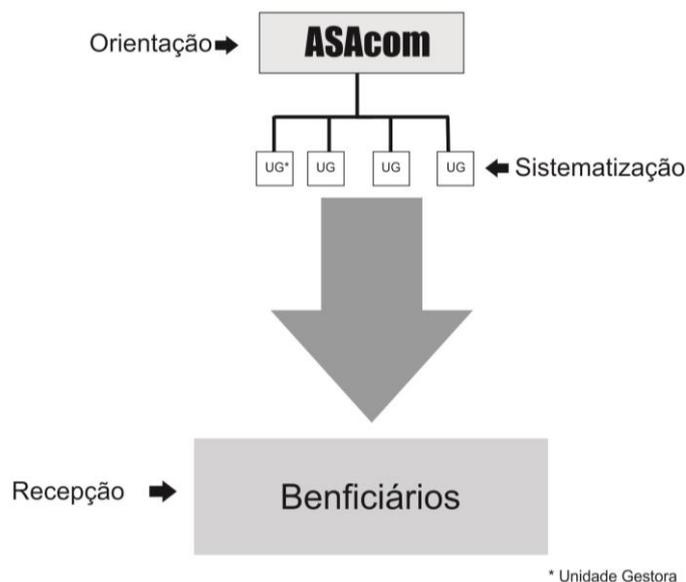
Não à toa, atualmente as diretrizes de comunicação da ASA estejam centralizadas institucionalmente por um setor denominado ASAcum – ou, simplesmente, assessoria de comunicação da ASA Brasil. Em sua denominação atual, a ASAcum abole o termo comunicação ou comunicador popular. Eles, integrantes do setor que determina as dinâmicas comunicativas de toda a rede ligada aos projetos P1+2 (até hoje o único a dispor de estrutura regular de comunicação), são os assessores, os iluminados; os outros, integrantes das chamadas Unidades Gestoras (UG), são os comunicadores populares – geralmente não jornalistas e que precisam da “orientação superior”.

Certa feita, participando de um debate sobre como nos relacionávamos com o conhecimento popular, um professor me alertou para uma esparrela muito sutil, mas que revelava muito. Dizia ele: “Você já percebeu que, quando se remete ao conhecimento popular, geralmente, você usa a palavra *saber* ou invés de *conhecimento*? Me parece que se está colocando aqui uma diferenciação. O *saber* é o conhecimento do povo. E o *conhecimento* é aquilo que vem da academia: um conhecimento maior”.

A perspicácia dessa observação me fez refletir sobre minha própria condição de comunicador popular. Em relação à Assessoria da ASA, parecíamos estar sempre em um patamar abaixo. Eramos os comunicadores frente aos assessores; os que *sabiam* frente aos que *conheciam*.

Essa relação se dava e continua se dando como característica de uma comunicação que, mesmo se querendo horizontal, se fazia a partir de uma verticalidade muito forte e original:

FIGURA 01 – COMUNICAÇÃO VERTICALIZADA



Esse esquema prevalece na atuação dos comunicadores populares no CAA. Observamos de perto a execução dos planos de comunicação da entidade e pouquíssimas ações saíram desse esquema verticalizador. É necessário, portanto, que se pense uma comunicação que esteja mais aberta ao contexto. Não só a recepção deve ser aberta aos chamados “beneficiários” dos projetos mas a produção das mensagens deve se voltar a uma potência formadora...

3.4.2. A visão dos comunicadores

Diante desse quadro, os comunicadores do CAA se colocam constantemente numa relação de embate. Presos a esse modelo verticalizador da assessoria, os profissionais pouco podem fazer para cumprir os objetivos de uma comunicação que seja, de fato, autônoma e participativa.

Quando a atuação dos mesmos se vincula a projetos oriundos da ASA essa relação piora, pois, em geral a maioria dos materiais sequer é construída por esses comunicadores: cartilhas, folders e até mesmo o programa de rádio distribuído às

Unidades Gestoras chagam como peças prontas que simplesmente devem ser aplicadas a uma realidade determinada.

Vale ressaltar que a equipe de comunicação da ASA em alguns momentos requer a participação dos comunicadores para a produção de materiais diversos. Porém, essa relação, pelo que observamos no dia-a-dia da organização, mantém-se verticalizada:

Mesmo com convites das ASACOM para participação em algumas publicações da rede em nível nacional; ou, mesmo com o fornecimento de alguns materiais (como entrevistas e fotos, por exemplo) a relação com a ASACOM não se faz de forma mais dialógica. Ao contrário, há uma relação de “fonte” para com os comunicadores: eles são provedores dos materiais que alimentam as pautas e coberturas que ASACOM, ou mesmo outros meios de comunicação, fazem do Semiárido. Há uma espécie de clientelismo... (CADERNO DE CAMPO, 2015).

Nessa relação, os comunicadores acabam por se entregar a uma rotina de assessoria. Tal fato, percebido no interior das equipes, é fator de desarticulação de um ainda incipiente processo comunicativo mais abrangente:

Infelizmente a maioria das organizações da ASA (tanto as que eu trabalhei, quanto as que eu transitei) ainda enxergam a comunicação popular e, na verdade, o papel do comunicador popular, no âmbito quase que exclusivamente da assessoria de imprensa. A confecção de materiais[...], a veiculação de notícias da organização... É uma coisa tão rasa, que a gente não chega nem na dimensão das relações públicas (COMUNICADOR JOÃO, 2015).

A estrutura de comunicação do CAA, baseado e influenciado por um modelo de Assessoria, cria, perante o fazer dos comunicadores populares um movimento de homogeneização comunicativa. Mais do que isso, observamos uma linearização das práticas comunicativas, brotadas de um recrudescimento do lugar de emissão e construção dos discursos.

Na tradição da *communication research*⁸ um modelo comunicativo se aproxima de tal dinâmica (mesmo que não possamos realizar uma comparação rasa nesse sentido): o

8 Sobre a tradição das pesquisas em comunicação ver a obra de Armand e Michele Mattelart, *Historia de las Teorías de la Comunicación* (2003) e a obra de Mauro Wolf, *Teorias da Comunicação - Mass media: contextos e paradigmas, novas tendências, efeitos a longo prazo, o newsmaking*. (1999).

esquema comunicativo formulado por Laswell e descrito Wolf (1985) em seu panorama teórico, mostra que a comunicação operada não prática pelos comunicadores populares se num movimento hipodérmico⁹. Mesmo que de forma não consciente, os comunicadores foco do nosso estudo realizam uma comunicação que, no final das contas, se caracteriza pela figura de um comunicador (enunciador) que busca com a construção de discursos previamente definidos, gerar efeitos sobre o público (receptor).

Trata-se de um modelo, onde a figura do receptor se desvaloriza, uma vez que, mesmo rezando sobre uma teoria pretensamente aberta se resguarda o lugar do assessor (produtor de mensagens) frente a um emissor que só se faz ativo no momento de fornecimento de informações ou na interpretação e repasse dos discursos produzidos. Podemos assim dizer que o papel dos comunicadores na CAA se distancia de uma prática educativa aberta ou mesmo da práxis dialógica da construção do conhecimento, uma vez que a atividade e competência discursiva recaem sobre uma equipe de expertos; um grupo de assessores destinando a fabricar estímulos e compreensões.

Nesse contexto a comunicação, em suas estruturas mais básicas, se liga a uma plêiade de metas destinadas a um objetivo estabelecido, a produzir determinado efeito ou estímulos rastreáveis e controláveis.

O nosso trabalho é fundamental. A gente aprende muito com os nossos agricultores. A gente aprende a se comunicar com eles; a falar a língua deles (que é importante). Fazendo um contraponto com o modelo de assessoria que, muitas vezes, nos é imposto por demandas ou por meios que a comunicação tem para transmitir a informação. Às vezes a gente faz um trabalho de assessoria em detrimento da parte de comunicação popular (COMUNICADOR CHICO, 2016).

Ou seja, forma-se uma rotina sistematicamente relacionada com o conteúdo da mensagem que será produzida e veiculada pela rede. Não há uma participação mais efetiva dos outros sujeitos na comunicação elaborada pelo CAA. Tal fato se torna ainda mais forte quando os comunicadores acreditam não falar a mesma língua dos outros sujeitos. Como percebemos na fala acima, a postura de Assessoria não é apenas uma

⁹ A teoria Hipodérmica da comunicação surgiu no período compreendido entre as duas guerras mundiais, quando se iniciou difusão em larga escala das chamadas “comunicações de massa”. Segundo esse entendimento cada pessoa, componente do público, é “pessoal e diretamente” atingido pela mensagem transmitida. (WOLF, 1985)

imposição, mas, se encontra incorporada na própria forma com que os comunicadores enxergam o seu fazer.

Por esse motivo, os materiais e discursos formulados pela equipe de comunicação do CAA se deslocam rumo a um modelo comunicativo redutor, que tende a minimizar sua potência formativa em favor de uma visão mais unidimensional e homogênea da realidade. Vemos eclodir no seio de uma comunicação pretensamente popular uma prática filha da modernidade que mutila e descarta a diversidade de cores e imagens do contexto.

No entanto, a dimensão educativa da comunicação popular também é lembradas pelos mesmos comunicadores como parte fundamental para que se constitua uma educomunicação processual na Instituição. Em outras palavras, os comunicadores do CAA parecem enxergar na mestiçagem entre comunicação e educação um potência capaz de enxergar o mundo de maneira mais completa e menos quadriculada por um ideal assessor:

Quando a gente fala em comunicação popular no Semiárido, e em qualquer lugar, a gente também tem que entender que esse é um processo educativo. Não tem como querer mascarar isso [...]. A experiência foi muito pedagógica nesse sentido. Porque ela nos educou e continua educando dentro de um fazer político que acaba impactando no nosso fazer técnico (COMUNICADOR JOÃO, 2015)

Parece claro que a a comunicação popular, mais do que nunca, precisa assumir sua potência educativa. Só assim, se construirá uma prática que se coloque como reação política à comunicação de massas, e como trincheira a um discurso de lugares sociais rígidos, centrados naquilo que se chama de “produção e emissão” de verdades. Os comunicadores percebem a urgência de tal transformação e, mesmo seguindo as cartilhas da homogeneização assessora parecem intentar construir algumas das bases de uma educomunicação aberta e em movimento.

Esse caminho educomunicativo, no Brasil e na América Latina, se estabelece como uma resposta aos dominadores dos meios de produção dos discursos. Ela é uma alternativa à ao movimento de intelectualização da cultura, geradora de uma pasteurização comunicativa e social advinda do alto de uma pirâmide excludente. A pluralidade

comunicativa educativa e cultural da sociedade precisa ser resgatada nesse processo e isso só será possível se trouxermos para perto do nosso fazer um contexto educativo vertido à heterogeneidade: à cultura e ao diverso enquanto princípio.

4. Lócus de pesquisa

Como pudemos perceber até aqui, nosso estudo se desenvolveu basicamente em dois lócus: 1) o Centro de Assessoria do Assuruá (CAA) onde, junto à equipe de Comunicação popular da Entidade, pudemos identificar e interpretar os processos objetivos e subjetivos que estruturam as práticas profissionais desenvolvidas. E 2) o CETEP, escola na qual desenvolvemos as práticas de comunicação popular colaborativa base da nossa intervenção.

4.1. O CAA

O Centro de Assessoria do Assuruá é uma Organização não Governamental que foi fundada em 1990 com a missão de “*Contribuir para a qualidade de vida no semiárido baiano através da construção e disseminação de referências de conquista da cidadania e desenvolvimento sustentável*”. Fundada em 1990, no vilarejo de Gameleira do Assuruá, Gentio do Ouro (BA), a Entidade teve suas primeiras ações sociais vinculadas a práticas de agricultura alternativa e cultura popular.

Dois anos após sua fundação, em 1992, o CAA passou a desenvolver uma série de ações em defesa da convivência com o semiárido e desenvolvimento sustentável no Território de Irecê (tais ações são executadas até hoje). Nessa época a entidade firmou parceria com a Paróquia de Gentio do Ouro para desenvolver seu trabalho nas comunidades de Santo Inácio, Capoeiras, Pituba, Desterro, Coqueiros, Matos e Lavra Velha – comunidades onde, durante anos, o CAA executou seus primeiros projetos de valorização da cultura local e da produção agroecológica e sustentável nas propriedades de agricultores (as) familiares locais.

Aos poucos o CAA se consolidou como uma das mais importantes Organizações Não Governamentais da Bahia. Em 1999, em parceria com a Diocese de Barra do Rio Grande e, com o apoio do Frei Luiz Cappio, a Entidade expandiu decisivamente sua

atuação, se tornando umas das fundadoras da Articulação Semiárido Brasileiro (entidade que, atualmente congrega mais de 3 mil organizações sociais no Semiárido Brasileiro) e passando a atuar em novos municípios baianos, como Oliveira dos Brejinhos, Brotas de Macaúbas e Ipupiara.

Foram quinze anos de atuação, até que, em 2005, com o objetivo de ampliar ainda mais sua área de atuação, e no intento de incrementar ações voltadas ao fortalecimento da participação cidadã e controle social de políticas públicas, o CAA muda sua sede para Irecê (BA), local onde continua gerir seus projetos de ampliação do acesso à água para consumo e produção de alimentos através da construção de cisternas e apoio ao Desenvolvimento Territorial¹⁰.

Atualmente a Entidade conta com uma equipe multidisciplinar e possui uma infraestrutura mínima para a gestão dos projetos e, mais especificamente, para o desenvolvimento das atividades de comunicação popular, sendo seu espaço físico munido com equipamentos de informática, câmeras fotográficas, gravadores, mobiliário e material de escritório adequado.

O CAA possui hoje, aproximadamente, 70 colaboradores/as fixos e quase o triplo dessa quantidade de prestadores de serviço, responsáveis pela execução dos projetos em andamento e pela gestão da entidade.

Dessa forma, **em nível comunitário e municipal**, o CAA trabalha assessorando grupos de agricultores/as experimentadores, organizações populares e Grupos e Fóruns de Cidadania e Desenvolvimento, objetivando o fortalecimento do processo de experimentação, inovação e disseminação de práticas de controle social de políticas públicas, práticas agroecológicas de convivência com o semiárido, de educação do campo, de segurança alimentar, geração de renda e de gestão organizacional. A atuação nesse nível visa intervenção e proposição de políticas de desenvolvimento rural sustentável, tendo como referencial a abordagem da convivência com o semiárido.

Em nível territorial, regional e estadual, a Entidade se propõe a assessorar parceiros estratégicos de atuação regional; atuando de forma pró-ativa nos fóruns territoriais criados a partir da política de desenvolvimento territorial do governo federal, em

¹⁰ Vide, em anexo, quadro síntese da experiência do CAA com a execução de projetos sociais.

especial nos Territórios de Irecê e Velho Chico (vale aqui ressaltar que, por muito anos, um técnico do CAA foi o coordenador do Território de Irecê); atuando no Comitê da Bacia dos Rios Verde e Jacaré, integrantes da bacia do Rio São Francisco, e; finalmente, difundindo práticas bem sucedidas de conquista da cidadania e de convivência com o semiárido, a exemplo da fiscalização das contas públicas e das cisternas de captação de água de chuva.

São objetivos da Organização:

Objetivo Geral: Promover melhorias concretas nas condições de vida das comunidades e municípios atingidos pela ação da Entidade, em especial na área produtiva, no acesso à água e na ampliação do protagonismo dos sujeitos locais no controle e gestão social das políticas públicas.

Os **Objetivos Específicos** estão dispostos em sete eixos temáticos. Sendo eles:

1) Segurança alimentar e nutricional das famílias em situação de vulnerabilidade

- Incidir nas políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN);
- Ampliar a capacidade das famílias em produção agroecológica;
- Qualificar a gestão dos empreendimentos produtivos e comercialização;
- Disseminar práticas de captação da água de chuva para consumo humano e produção.

2) Ações de participação e controle social nos territórios.

- Ampliar os conhecimentos relativos a políticas e programas de desenvolvimento local e territorial;
- Ampliar as ações de controle social de políticas públicas municipais, estaduais e federais com os grupos existentes;
- Estimular e assessorar à formação de novos grupos/organizações de controle social.

3) Capacitação e Formação de Lideranças locais, em especial mulheres e jovens (ampliando de forma pró-ativa, sua atuação na sociedade civil e no setor público).

- Promover a formação continuada de lideranças;
- Ampliar espaços de atuação de Mulheres e jovens
- Assessorar à formação e consolidação de sindicatos (STRs e SINDSERVs) e organizações comunitárias.

4) Processos de educação na região semiárida incorporam a abordagem da convivência com o Semiárido como processo cultural e político.

- Incidir na construção de políticas públicas em educação;
- Realizar de campanhas educativas;
- Promover a Formação de professores/as e lideranças;
- Promover processos formativos nas comunidades rurais e escolas do Semiárido

5) Consolidação institucional do CAA, com gestão democrática e transparente.

- Ampliar a capacidade de captação de recursos;
- Qualificar a governança institucional;
- Participar de redes e fóruns;
- Incrementar a comunicação interna e externa;
- Qualificar processos financeiros e administrativos;
- Capacitar continuamente a equipe.

6) Processos de gestão social do Território de Irecê

- Participar do Conselho de Desenvolvimento Sustentável do Território de Irecê enquanto entidade coordenadora e apoiadora da Política Territorial;
- Ampliar a articulação das organizações sociais no Território;
- Capacitar atores sociais para a gestão social do Território;
- Apoiar aos grupos vulneráveis: assentados, ribeirinhos, mulheres, jovens, comunidades de fundo de pasto e quilombolas.

7) Convivência com o Semiárido e Desenvolvimento Rural Sustentável

- Fortalecer projetos com captação de recursos para este fim;

- Garantir o desenvolvimento rural sustentável da Agricultura Familiar de base agroecológica
- Promover ações de captação de água de chuva através de tecnologias sociais tanto para consumo, produção e dessedentação animal como forma de viabilizar um projeto político de convivência com o semiárido;
- Atuar para a transição para a agroecologia como nos territórios onde atua.

Dessa forma, o CAA se consolidou como uma entidade referência na proposição e execução de projetos sociais voltados à promoção de ações socioeducativas para a mobilização social e para o apoio a ações de integração econômica e social de famílias e grupos sociais vulneráveis das áreas urbanas dos municípios envolvidos diretamente na ação. Nesse sentido, a organização assumiu como desafio provocar e dar sustentação a um processo de transformação contínuo, que se inserisse na realidade local, refletindo na melhoria da qualidade de vida e na conquista de direitos sociais antes negados.

Nesse sentido o CAA buscou construir e fortalecer processos sociais de participação e controle social de forma duradoura e frutífera no semiáridobaiano.

Desse modo, a segurança alimentar e nutricional, geração de renda e o controle social das políticas públicas são os eixos de referência para a ação de forma a contribuir para a inversão de prioridades para atender a necessidade de ampliar o acesso a serviços básicos e a garantia de direitos sociais. Esse processo social passa a gerar lideranças oriundas de organizações populares que representam a sociedade civil criando as condições para que ocorram mudanças duradouras nas condições de vida das populações marginalizadas em áreas urbanas do Sertão Semiárido da Bahia na região Nordeste do Brasil (CAA, 2008, p. 7).

Com essa orientação, as ações da Entidade contribuem de forma significativa no processo de conquista e reconhecimento de direitos sociais e o aumento no atendimento das reivindicações de grupos de populações locais, desacelerando assim, o processo de reprodução da cultura de dominação política na região. Essa cultura política tradicional será ultrapassada pela ampliação da participação social de famílias e grupos sociais em situação de pobreza e vulnerabilidades sociais.

4.2. O CETEP

O Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê – (CETEP) foi criado no ano de 1976. Inicialmente o Centro, que sempre teve sua sede no município de Irecê, tinha o nome de Escola de Agricultura da Região de Irecê (ESAGRI) e, como é até hoje, tinha seu trabalho voltado para a constituição de um centro de influência social e econômica na microrregião. Sua principal finalidade, como nos demonstra o Decreto Estadual nº 11.355 de abril de 2008, é atender a demanda de mercado de mão-de-obra qualificada e trazer transformações nos setores onde atua, como saída para a formação técnica da região.

Atualmente a escola conta com aproximadamente 700 alunos (dentre adolescentes e adultos – já que o Centro conta com cursos de formação para jovens e adultos) dispendo de um quadro de 30 professores que atuam em nove cursos presenciais: Técnico em administração, Técnico em agropecuária, Análises Clínicas, Meio ambiente, Publicidade, Recursos Humanos e Segurança do Trabalho. Atualmente, O CETEP, como outros Centros Territoriais de Educação Técnica, contam com o apoio e financiamento do Governo Estadual.

Como percebemos nos planos de curso do CETEP (2015), a educação é encarada na Instituição menos como um vetor de qualidade política e mais como instrumento de colocação dos sujeito no mercado de trabalho. Como podemos perceber no plano de um dos cursos do Centro, cujo objetivo geral é:

[...] usar a educação profissional direcionada às necessidades da região, de modo que possa contribuir para o desenvolvimento socioeconômico, através de técnicas que visam o aumento da produtividade e coordenar ações, principalmente para a agricultura familiar, que é característica desta região (CETEP, 2015 p.5).

Avançando um pouco mais em nossa interpretação das diretrizes do CETEP, percebemos nos **objetivos específicos** dos planos de curso interpretados há uma mesma relação predominantemente utilitária do fazer educativo. Vemos uma relação extremamente pautada para o mercado de trabalho, onde o olhar crítico, apesar de mencionado vagamente, parece não ter seu fomento como um objetivo a se perseguir do desenvolvimento profissional e formação dos sujeitos. Vejamos alguns desses objetivos:

1) Formar o educando de modo que corresponda às exigências do mercado, além de habilidade criativa, raciocínio e visão crítica do todo;

- 2) Oferecer oportunidade para que o aluno tenha disponibilidade de atuação no mercado, através de prestação de serviços qualificados, abrangendo toda cadeia produtiva;
- 3) Desenvolver a capacidade de integração e articulação entre as diversas áreas sociais, econômicas, políticas e ambientais para a montagem de projetos afins;
- 4) formar agentes multiplicadores e difusores de novas tecnologias e como atuante no melhoramento do perfil sócio-econômico-regional... (idem.)

Tal dependência mercadológica faz do CETEP um lócus privilegiado para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Isso se dá porque, como afirmou Pedro Demo (2000, p.85), propomos uma experiência de educomunicação popular e colaborativa baseada na reflexão e numa “ação consciente” dos sujeitos – uma ação em movimento, onde não só nos voltamos para o desenvolvimento de competências técnicas, de nós exigidas vorazmente pelo mercado, mas onde nos encontramos despertos para a construção de processos onde se estabelecem novos sentidos para o fazer educacional.

Nosso processo propõe um momento de afastamento (não isolamento total) do mercado e da técnica pura para a constituição de sujeitos críticos capazes de, em meio ao fomento de uma cultura educativa tecnicista, contrabandear qualidade política em sua formação e, assim, quebrar os obstáculos de um pensamento colonizador:

É preciso saber reconstruir conhecimento para dar-lhe sentido ético. É urgente suplantar a tendência colonialista excludente. Conhecimento carece, finalmente, estar a serviço da cidadania popular. São infinitas as potencialidades abertas pela sociedade intensiva de conhecimento, desde que sejam manejadas pela cidadania, não pelo mercado e pela simples lógica de poder (DEMO, 2000, p. 159)

Tal conhecimento ético, que buscamos construir a partir da nossa intervenção no CETEP, se direcionou em busca dessa construção política e cidadã, que fosse capaz de se consolidar como um caminho na busca da aprendizagem crítica e movente e do conhecimento engajado: uma estrada não pavimentada somente pelas orientações primeiras do mercado, mas voltado para uma necessidade mais que urgente de nos organizarmos diante das muitas possibilidades que a tecnologia e o conhecimento atuais disponibilizam. Tal organização, repetimos, deverá buscar a qualidade política necessária para que, encarando o risco, transformemos criativamente o contexto.

5. Chegada ao retorno: objetivos de pesquisa

Se entendermos que o ato educativo é, eminentemente, um ato discursivo – uma ação comunicativa sobre a qual se constituem as bases para a construção de um almejado saber social, banhado pelas experiências, pela práxis dos sujeitos –, admitiremos de pronto que não se pode pensar em Formação e educação das juventudes sem uma comunicação libertadora, alternativa à cultura de massas e aos discursos dominantes.

A presente pesquisa se lança, a partir dessa concepção, a um desafio que se coloca como político e prático: a partir do entendimento que uma educomunicação popular, colaborativa e em movimento pode abrir a possibilidade de abrir uma senda, um caminho teórico-metodológico que nos leve a uma perspectiva crítica, nos propomos a confrontar uma agenda historicamente conservadora das práticas educativas.

Como nos fez entender Maffesoli (2005) nosso trabalho se liga à construção de uma comunicação educativa que parta de uma cultura juvenil. Falamos assim de um juvenilismo criador, ligado a um movimento de “retorno do orgânico” nas relações sociais. Em outras palavras, rumamos para pensar um processo educativo e comunicativo que, impulsionados pelas potencialidades dos novos meios de comunicação, esteja cada vez mais libertos de um racionalismo míope, predominantemente vertical, paternalista e que, até então, encontramos incrustado nas relações educativas e comunicacionais a partir de uma tradição do positivismo moderno.

Nesse sentido, no colocamos no caminho, antevisto por Kaplún (1998), da possibilidade de construção de meios de comunicação como vetores para uma educação que, sendo popular, é capaz de fomentar uma transgressão na construção do conhecimento. A educomunicação popular e em movimento, aberta à mestiçagem prática, teórica e epistemológica, pode ser o estopim de um processo educativo transformador.

Essa comunicação deriva da mestiçagem comunitária. Parte de uma tendência à comunhão para construir um conhecimento que não está sob o domínio de donatários ou guardiões, mas sim que se compartilha a partir de uma práxis inspirada na vida em comum dos indivíduos e grupos. Nossos objetivos de pesquisa nos levaram, assim, a repensar o lugar e emissão e recepção do conhecimento. Passamos a um deslocamento hibridizante que nos mostrou a possibilidade prática de ação dos chamados EMIREC's:

Coinciden en esta certera formulación con el canadiense Jean Cloutier quien, para mejor expresarla, acuñó un término nuevo: EMIREC,

amalgama de Emisor y Receptor. Todo hombre debe ser visto y reconocido como un EMIREC, propone Cloutier; todo ser humano está dotado y facultado para ambas funciones, y tiene derecho a participar en el proceso de la comunicación actuando alternativamente como emisor y receptor. Tal como Freire había dicho «no más educadores y educandos sino educadores/educandos y educandos/educadores», diríamos hoy: no más emisores y receptores sino EMIRECS; no más locutores y oyentes sino interlocutores (KAPLÚN, 1998, p. 65).

Para que compreendemos a educomunicação que buscamos, precisamos sobremaneira perceber a importância desse movimento mestiço. Um movimento que rompe com a concepção que entende a comunicação como um processo hipodérmico, de transmissão direta. Esse princípio que se abre á possibilidade amalgamadora de emissão e recepção é o cerne a uma educomunicação não dirigista – feita como mera transmissão de informações e que, como afirmara Contepote e Costa (2007, p. 180), “equivalem a uma sociedade concebida a partir do poder”.

Justamente por isso, nosso projeto se lança ao **objetivo geral** de, através de uma tarefa hermenêutica, **compreender como ações de educomunicação popular, pensadas e realizadas de forma colaborativa nos contextos escolar e extra-escolar, contribuem, interferem e dialogam com a formação das juventudes.**

Para tanto, mais do que um exercício frio de observação de dados, nos lançamos ao desafio de construir um estudo que e pense e aja sobre o ato formativo procurando compreender, de maneira mais específica, como se conforma a práxis relacionada aos grupos de educomunicação popular colaborativa e composto por jovens inseridos na realidade escolar e em projetos voltados para juventudes do CAA.

Buscamos assim, avançar na construção interpretativa e compreensiva sobre as ações de comunicação popular (pensadas inicialmente no âmbito do CAA) como uma prática que privilegiasse a eclosão de Emirec’s mestiços, que pensassem e executadas projetos e ações de comunicação voltadas à formação crítica. Essa ações deveriam ser pensadas a partir de um deslocamento dos tradicionais “lugares de poder” da escola formal, dando possibilidade de acesso e participação aos estudantes (às juventudes) de pensar seu lugar no contexto antropológico e, refletindo acerca das suas próprias conformações históricas e relacionais, pudessem interferir na formação das mesmas.

Como nos ensina Macedo (2004), leva em consideração a pertinência dos lugares e contextos que perpassam o processo de subjetivação dos indivíduos:

Dentro dessa visão, à medida que os atores se comunicam, falam; constroem em conjunto a pertinência do contexto e escolhem os elementos de que têm necessidade no imediato. É no fenômeno da reflexividade que evidencia-se o caráter dinâmico dos contextos, na medida em que estes são constituídos e se constituem nos âmbitos das relações instituinte / instituído (MACEDO, 2004, p. 66).

Assim nos encaminhamos no sentido de construir uma compreensão mais aprofundada de como a educomunicação colaborativa pode se constituir como alternativa à comunicação de massas. Esse desafio prático se funda a partir do papel e dos etnométodos empregados pelos dos Comunicadores populares, professores e alunos envolvidos nas ações de formação e mobilização social que buscamos interpretar.

Trata-se de um caminho tortuoso, fluidos que nos ajudou a nos aproxima do mosaico complexamente tecido de tais relações. Ressaltamos, porém que não buscamos chegar (e não chegamos) a um entendimento acabado ou à promoção de presenças estáticas, mas sim a uma atividade compreensiva que gerou uma descrição dessas inúmeras ligações estabelecidas entre a educomunicação popular colaborativa e a proposta pedagógica do Programa de Formação e Mobilização social do CAA.

Hoje, mais do que nunca acreditamos que devemos nos vergar ao esforço de construir processos educativos que sejam pautados menos em um “moralismo pedagógico” (MAFFESOLI, 2005 p.20) – criador de projetos mercantis e pasteurizados de sucesso – e mais na experiência vivida, onde subjetivo e objetivo se complementam em nome de um fazer comunitário colaborativo; e onde as vontades particulares, em movimentos não-conformistas se guiam para um ideal de trabalho coletivo, aberto, transformador e talhado por um contexto que se faz dinâmico e próximo.

No trajeto de pesquisa e de intervenção propostos nesse projeto, sustentamos, desde o início a possibilidade prática de se constituir um ideal comunicativo e educativo comunitário, onde a prática racionalizada ao extremo perde força e cede lugar ao retorno de um “fazer em partilha”:

O que é certo é que não é mais a partir de um indivíduo, poderoso e solitário, fundamento do contrato social, da cidadania desejada ou da democracia representativa que se defende como tal, que se faz a vida

em sociedade. Esta é, antes de tudo, emocional, fusional, gregária. Gregarismo que não deixa de ser chocante, mas que convém ser pensado (MAFFESOLI, 2010, p.14).

Encontramos na construção de uma educomunicação popular colaborativa mestiça – construída sobre a possibilidade da interação com a formação das juventudes; num gregarismo chocante, pós-moderno e desafiador. Ao propormos uma intervenção e uma pesquisa nesse sentido, acreditamos estar colocando à baila sua principal justificativa e razão de ser. Afinal entender e elaborar, em colaboração com a juventude e comunidade escolar, uma proposta de intervenção educacional através dessa ligação entre uma comunicação de viés popular, com um programa de formação pretensamente libertador é o principal argumento para que se “advogue” em favor do trabalho aqui proposto.

Nesse sentido a principal justificativa da nossa pesquisa é a vontade primeira de produzir conhecimento e uma proposta de ação constitutiva de uma experiência que como afirmam Reis e Pereira (2006), pode chegar, ou, quiçá, dar os primeiros passos rumo a uma proposta educativa emancipatória, onde os conhecimentos ampliem e diversifiquem os currículos escolares e, assim, considerem os diversos conhecimentos e saberes complexos da sociedade, que “envolve” com aspectos físicos e subjetivos os sujeitos.

Nesse ponto acreditamos numa ação educacional para a convivência:

[...]o princípio que deverá nortear a educação é o da convivência, preparando os sujeitos da ação educativa para a compreensão do meio e dos fenômenos naturais do ambiente, com vistas ao aproveitamento das potencialidades e da construção das novas possibilidades diante das problemáticas encontradas (REIS E PEREIRA, 2006, p.59).

Assim, ao propor construção de um saber que dialogue com os diversos outros conhecimentos e significados, pretendemos, como defendeu Boaventura de Sousa Santos (ABONG, 2004), contribuir para consolidar experiências de comunicação e educação que estejam voltadas para transformação das monoculturas racionalistas em novas “ecologias do saber” – ecologias que cultivam as experiências e conhecimentos múltiplos através das presenças em movimento.

Para tanto é preciso que se reconheça tal processo de formação e mobilização social como uma “ação comunicativa”; como uma comunicação que mestiça presenças, na qual os sujeitos sejam valorizados como partes ativas e não como meros receptores de

informação. Nesse prisma, a comunicação popular, entendida “como um processo de comunicação que emerge da ação dos grupos populares” (PERUZZO, 2008, p. 368) se coloca como central, pois encarna em suas mensagens e canais próprios o caráter mobilizador dos movimentos e organizações populares.

Essa ligação entre educação e comunicação se verifica nos projetos sociais executados há mais de duas décadas pelo Centro de Assessoria do Assuruá e é um traço importante, que pode revelar uma estratégia, embasada através da linguagem, de ação social consolidada.

Dessa forma, a procura dos elementos que caracterizam tais processos formativos socioculturais, e a proposta de intervenção calcada num fazer comunitário e colaborativo não só justifica o estudo aqui apresentado, como nos encaminha para, dentro da atuação profissional da comunicação popular, entender, com mais clareza e senso crítico, os contornos dessa iniciativa educacional e comunicativa que intenta combater e superar a ótica da mídia tradicional, que gerou as bases de uma educação vertical e de uma comunicação restrita à mera transmissão de informações e conteúdos.

6. Percurso metodológico

6.1. A primeira pretensão: o ideal do ciclo colaborativo

A primeira ideia do nosso estudo era que, definidos os critérios de seleção, pudéssemos formar e consolidar um grupo colaborativo, que estivesse apto a estimular os sujeitos envolvidos a pensar formular de forma crítica ações de comunicação popular, genuinamente horizontais, dentro dos processos de formação das juventudes. Nossa primeira imagem era, assim, de um ciclo – processo de igualdade, despojado de movimentos verticalizados (de cima para baixo).

Buscávamos assim constituir uma pesquisa e intervenção que fosse base para constituir o que denominávamos de “ciclo colaborativo” (ilustrado na figura abaixo) que

envolvesse, numa conformação ideal, o sujeitos numa comunicação popular horizontal, valorizadora das experiências educativas de formação e que levasse a transformação da prática educativa que perpassa os sujeitos.

FIGURA 02 - CICLO COLABORATIVO IDEALIZADO



Em outras palavras, pensamos numa ação em ciclo, sobre a qual pudéssemos estabelecer nosso exercício hermenêutico. Dessa forma, ao imaginar a possibilidade de um ciclo com tais características assumíamos enganosamente e possibilidade de leitura do todo a partir de uma leitura das partes. Pretendíamos, assim, formar um ciclo colaborativo para embasar nosso ideal ontológico e metodológico (mesmo que não previsto) de um ciclo hermenêutico.

No entanto, tal ciclo, que imagina a compreensão dos processos sociais como oriundos de um movimento circular nos parece demasiado estático frente à complexidade do mundo da vida dos sujeitos. Assim como Gadamer (1999), buscamos uma ampliação do nosso exercício hermenêutico. Na perspectiva da hermenêutica filosófica que defendemos não poderíamos aceitar que uma perspectiva de eterno retorno da realidade frente a um objetivo. Na conformação social, tal movimento cíclico não é suficiente para que assumamos a tarefa crítica que caracteriza o nosso estudo.

Talhar os fenômenos antropossociais à limitação de um ciclo controlável pode até ser uma tentação para a pesquisa hermenêutica iniciante. Mas, agora vemos, não tarda para que a realidade nos mostre que o exercício compreensivo não se estabelece somente como uma mera metodologia de compreensão e interpretação de falas e textos (como antigamente se acreditava). Estamos agora mais ligados ao verdadeiro sentido da vida: o mover constante. Ampliamos, assim, nossa percepção sobre como se constituem os significados da linguagem humana – percebemos também que a própria interpretação dos movimentos da vida não podem controlados pelo exercício do plano.

Então não poderíamos estender uma circularidade compreensiva, típica do círculo hermenêutico, para forçar uma irreal circularidade da vida fática. Fazer isso seria o mesmo que prender a complexidade dos contextos e nossas projeções pessoais ou mesmo tentar controlar as construções de linguagem e da cultura através de uma moldura que, independente do seu formato final, mais serve para aprisionar nossas possibilidades compreensivas em movimentos de retorno *ad infinitum* do que para aceitar o que os discursos dos sujeitos podem colocar no movimento de educação que idealizamos.

Os fenômenos, incontroláveis, não podem ser circulares. Não poder se domesticar aos ciclos. Longe disso, eles são rizomáticos, sentimentais e capazes de nos mostrar que nosso ideal de controle se desfaz constantemente diante da dinâmica da vida. O círculo compreensivo hermenêutico, defendido por Gadamer (1997), como alguns poderiam pensar, não é quem nos encaminha à busca por esse “aprisionamento”. Ao contrário, seu exercício é de procurar uma verdade que ultrapasse o campo de controle da mera metodologia ou das pretensões de delimitação da própria ciência.

Por isso se diz que a hermenêutica não se constrói para ser um conjunto de métodos das ciências do espírito, mas sim a busca constante da quebra de rotinas metódica rumo ao encontro com a complexidade do contexto. A hermenêutica se vincula, assim, ao conjunto das nossas experiências no mundo. A vontade de estabelecer ciclos de controle nasce muito mais da nossa ligação com a tradição da ciência moderna que, como disse, Macedo (2004, p.76) ainda persegue o objetivo ilusório de controle do mundo da vida.

O ciclo prático de colaboração que imaginávamos encharcado por viés simplesmente metodológico não se aproxima a uma compreensão hermenêutica crítica que nos encaminha ao terreno movediço sobre o qual as nossas experiências sempre se dão.

A reflexão hermenêutica torna-se, assim, necessária para transformar a ciência de um objeto estranho distante e incomensurável como a nossa vida, num objeto familiar e próximo que, não falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, será mais adequadamente concebido numa relação *eu-tu* do que numa relação *eu-coisa* e que, nessa medida, se transformará num parceiro de compreensão e da transformação de realidades (MACEDO, 2004, p.74).

Nosso ideal de ciclo colaborativo foi, assim, desfeito pelo fato de não poder basear-se em um modelo epistemológico talhado por critérios e normas. Não poderíamos compreender o movimento complexo do nosso grupo se nos prendêssemos aos liames de uma regularização circular. Nossa compreensão assumiu, diante disso, o desafio de se ligar à desordem fecunda da experiência, afastando-se das pretensões da hermenêutica metódica (e eminentemente textual) trazida pelo pensamento de filósofos como Dilthey (2000) e Schleiermacher (1999).

Entendemos também que uma proposta de comunicação educativa, colaborativa e horizontal se constrói a partir de um exercício intenso de resignificação social. Assim sendo, não poderíamos estabelecer no mundo da vida uma regularidade observável, para abastecer de resultados o nosso estudo. Longe disso, precisamos engendrar uma revisão constante da nossa própria posição no contexto e da nossa relação com significados sociais que permeiam os fazeres educativos de professores, alunos e comunidade escolar.

Precisamos, também, como afirma Pimenta (2005, p. 528), elaborar uma revisão crítica das tradições e confrontos desse mesmo fazer, entendendo as práticas “consagradas culturalmente e que permanecem significativas” além dos novos fazeres que brotam no contexto social e histórico dos sujeitos.

Num grupo colaborativo todas essas práticas têm seu lugar, sua importância. Pois fazem parte da construção em que cada sujeito, “como ator e autor”, enxerga sua prática “partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de seus anseios e angústias”, (Pimenta, 2005, p. 528).

Procuramos, assim, avançar no sentido de compreender que o saber que construímos é contextualizado e leva em consideração a diversidade cultural e social dos sujeitos envolvidos.

6.2. Formando o grupo

Momentos da pesquisa

Para a constituição e funcionamento de um grupo de educomunicação colaborativa no CETEP, retomamos algumas considerações operacionais propostas por Luis Ramiro Beltran (1981). Mais especificamente, para embasarmos nosso processo de comunicação horizontal, usamos, inicialmente, o tripé acesso-diálogo-participação divididos em três propostas fundamentais:

- 1) O **acesso** livre e igualitário às mensagens e às possibilidades de produção delas, ganha contornos importantes e é pré-condição para a comunicação horizontal que aqui propomos. Tal acesso, segundo Beltran (1981, p. 32), faz-se sobre “a estrutura da comunicação direitos-necessidades-recursos e se dirige à realização de propósitos múltiplos”.
- 2) O **diálogo** sobre o qual se constrói a interação democrática base para a produção e emissão de mensagens de comunicação de forma popular e inclusiva, em que todos os participantes da ação se identifiquem como “comunicadores”, ou co-comunicadores, e não apenas uma pequena equipe pré-estabelecida.
- 3) Com o livre acesso construímos uma relação dialética que é a base para a **participação** que culmina nossa proposta de comunicação horizontal e colaborativa, na qual todos os envolvidos podem criar e emitir mensagens de comunicação e, com isso, criar uma proposta de formação mais inclusiva.

Acesso, diálogo e participação são elementos-chave no processo sistemático da comunicação horizontal. São interdependentes, isto é, (a) maior acesso, maior probabilidade de diálogo e de participação; (b) maior diálogo, maior e melhor utilidade do acesso e maior impacto da participação; e (c) maior e melhor participação, maior probabilidade de ocorrência de diálogo e de acesso. Juntos, maior acesso, diálogo e participação, melhor satisfação da necessidade de comunicação, mais efetivos os direitos da comunicação, e maior e melhor utilização dos recursos da comunicação. (BELTRAN, 1981 p. 33).

Para conseguir esse tripé operacional, nosso estudo se fundou numa proposta de intervenção que, buscando estabelecer uma comunicação popular e um processo de formação das juventudes mais aberto e dialético, teve três momentos específicos:

No **primeiro momento**, foi constituído um estudo teórico, por meio de minuciosa pesquisa bibliográfica. A ideia é que, de posse de um bom arcabouço teórico, através de uma revisão do estado da arte, desde os primeiros passos do nosso trabalho, estivéssemos munidos das discussões mais recentes e relevantes no tocante à formação das juventudes, construção de pesquisas e intervenções educacionais colaborativas e às práticas e reflexões acerca da comunicação popular, educação e conhecimento, dentre outras temáticas transversais ao nosso estudo.

O **segundo momento** da pesquisa buscou engendrar um entendimento através da utilização de dados “colhidos”¹¹ numa **pesquisa de levantamento**, buscaremos entender algumas características que norteiam o contexto social e histórico das juventudes, foco do estudo aqui apresentando. Com a aplicação de questionários estruturados (veja Anexo I e II), buscaremos as informações primeiras que servirão de norte para o trabalho com os jovens que comporão o grupo colaborativo, (formado por eles, pela equipe comunicação do CAA e por professores) para pensar, produzir e distribuir produtos de comunicação popular voltados à sua própria formação.

Cabe aqui ressaltar que, num **terceiro momento da pesquisa** tivemos a seleção dos jovens e professores que, junto com a equipe de comunicação popular do CAA, após a apresentação do projeto à comunidade escolar. Estes sujeitos formaram, voluntariamente, o primeiro grupo de comunicação colaborativa¹². Tal grupo foi composto por 20 pessoas: dois comunicadores populares, 3 professores e 18 alunos. O único critério adotado foi que os alunos tivessem entre 15 e 29 anos e estivessem regularmente matriculados no CETEP. Os professores, também seguiram este primeiro

¹¹ É preciso esclarecer que a pesquisa aqui proposta não se resume a uma mera coleta de dados. Afinal os dados não estão dispostos no campo de pesquisa como algo estático. Eles são, antes de tudo, construídos. Dessa forma o pesquisador precisa estar implicado na pesquisa refletindo junto com os demais sujeitos da mesma sempre que necessário. Na construção dos subsídios teóricos e instrumentais do grupo colaborativo aqui proposta se forma como bem definiu Pimenta (2005) uma “pequena comunidade de análise e reflexão” onde o pesquisador não será um “tutor” ou “avaliador” das práticas mas sim um observador que, ao observar metodicamente, constrói junto com os outros o caminho da pesquisa.

¹² Quando nos referimos a este grupo como o primeiro, admitimos a possibilidade da formação mais grupos dentro do âmbito escolar. No entanto, por conta de uma limitação de tempo, o presente projeto desenvolverá suas análises apenas com o primeiro grupo formado.

critério (estavam regularmente contratados pela Instituição) e ministravam aulas em áreas de conhecimento diferentes.

Quanto aos comunicadores populares, usamos como único critério o fato de que estivessem regularmente contratados, executassem ações de comunicação popular colaborativa no CAA e se apresentasse voluntariamente para participar do nosso estudo. Nesse âmbito, garantiríamos a participação livre de comunicadores que estariam vivenciando as práticas cotidianas da Instituição na execução e gestão dos seus projetos.

Assim, traçamos os contornos de um processo de observação e análise, como ensinou Harold Garfinkel (2006), buscou identificar e compreender os “etnométodos” engendrados pelos membros do contexto por nós observado - suas expressões contextuais e demais ações práticas constitutivas das ações propostas, assim como suas relações complexas com as práticas organizadas da vida cotidiana dos indivíduos e grupos sociais. Para alcançar tais objetivos utilizaremos técnicas de observação participante em todo o processo de intervenção.

Além disso, montamos um “arquivo oral” (composto por **entrevistas sistematizadas**) que contém algumas percepções subjetivas e objetivas relevantes dos professores, alunos e comunicadores envolvidos na pesquisa, assim como algumas nuances do funcionamento das ações de comunicação popular e do Programa de Mobilização e Formação social do CAA. Esse arquivo oral foi constituído para, sendo o mais diversificado possível (não seguindo um padrão predefinido nos seus questionamentos), obtivéssemos as “histórias de vida” e relações intersubjetivas que permeiam o objeto/sujeito estudado.

Também foram interpretados minuciosamente materiais documentos e registros que embasam os processos de comunicação popular e formativos da Entidade - **análise documental**. Assim, com uma análise de conteúdo, em que buscaremos obter uma descrição sistemática das características históricas e sociais do objeto estudado. Ao mesmo tempo buscamos com uma abordagem qualitativa entender o processo de envolvimento intersubjetivo dos comunicadores populares e da equipe técnica e pedagógica dos projetos com a juventude inserida no Programa de Formação e Mobilização Social estudado.

Dessa maneira, ao trabalhar com métodos de observação e análise de fontes orais e documentais, procuramos interpretar e compreender como historicamente se conformou, na mentalidade, nas práticas e no entendimento dos agentes, o contexto social dinâmico estudado, além de registrar as condições de vida, perspectivas e esperanças de tais indivíduos. Ancoramos nosso processo compreensivo com as anotações no “**caderno de campo**” (como Euclides em Canudos¹³) no qual foram registradas percepções e interpretações do pesquisador acerca do ambiente, das comunidades e dos sujeitos sociais envolvidos com as rotinas formativas e comunicacionais da Organização.

Com tais procedimentos e técnicas conseguimos obter alguns traços de distinção que revelem as principais características do objeto/sujeito estudado. Em outras palavras, traçamos os primeiros passos para que melhor se entenda como a comunicação popular organizada, profissional, pode ser parte importante na construção de um Programa de formação e Mobilização Social mais sólido e aberto junto às juventudes.

¹³ Ao tecer observações para “Os sertões”, Euclides da Cunha desenvolve uma criteriosa “caderneta de campo”. Nesta caderneta – “prevenido contra as traições da memória, e as mentiras dos homens, confrontando informações, auxiliando o raciocínio, até através de desenhos ou esboços ligeiros muito bem traçados, de tudo quanto exigisse esse tratamento” (CUNHA, 1975, XVIII) – ele consegue desenvolver a matriz do seu prolífico e mais profundo trabalho.

PARTE II

Formação e comunicação em processo

1. Juventudes em formação

A estratégia educacional da comunicação popular colaborativa

Ao nos depararmos com as juventudes e suas complexidades, não podemos nos prender à esparrela dos rótulos ou critérios rígidos. As juventudes, na sua pluralidade, mais do que um recorte genérico ou etário precisam ser encaradas sob a luz da sua diversidade. Tal entendimento nos leva a considerar que tais sujeitos, em conexão permanente e complexa com o conjunto de suas experiências, vivenciadas no contexto social, sem desprezar a construção das singularidades, se conformam através dos fazeres materiais e simbólicos do contexto antropossocial dos indivíduos¹⁴. Concordamos com Dayrrel (2003), quando afirma que tal conceituação implica em não entender as juventudes como uma etapa da vida, com um fim predeterminado.

Em outras palavras, as juventudes não devem ser encaradas aqui como a habitação de um “transitório” social, ou um “momento de preparação” para a vida adulta. As juventudes, em seus diversos locais sociais, antes de tudo são marcadas pelo “confronto” com a alteridade social. Nessa perspectiva, tal grupo social se coloca no embate permanente entre natureza e a cultura, onde os seres humanos, enquanto sujeitos, se transformam na influência mútua das dimensões naturais e sociais.

¹⁴ A noção de sujeito social está longe de ser um consenso. De acordo com Dayrell (2007, p. 159), “a noção de sujeito social é tomada com um sentido em si mesma, sem a preocupação de defini-la, como se fosse consensual a compreensão do seu significado. Outras vezes é tomada como sinônimo de indivíduo, ou mesmo de ator social. Para alguns, falar em “sujeito” implica uma condição que se alcança, definindo-se alguns pré-requisitos para tal; para outros, é uma condição ontológica, própria do ser humano”. Nesse projeto, não adentraremos na discussão que permeia essas definições apesar de optarmos em entender como sujeitos social como uma concepção de ser humano. Mas não o humano como um dado, mas sim como uma construção, um processo complexo.

Dessa forma, homens e mulheres jovens se constituem como seres biológicos, sociais e culturais localizados num intenso confronto de suas dimensões genéticas. Num emaranhado de relações, símbolos, significados, equipamentos e crises socioculturais as juventudes se apresentam como uma tessitura complexa e entrecortada por múltiplas questões. Ao afirmarmos isso, admitimos a imensa diversidade dos aspectos sociais, econômicos e culturais conformadores das identidades e demandas sociais da juventude. Assim como outros grupos, os jovens, em sua formação constante e fluida, devem ser encarados, como afirma Jacques Ardoino (2001), a partir de sua “heterogeneidade constitutiva e sua natureza plural” – partindo de uma complexidade que não se reduz a olhares cartesianos rasos e ultrapassa a tentação míope de classificação meramente etária, que escamoteia outros fatores importantes para o exercício hermenêutico e a interpretação das nuances de tal grupo social.

1.1. Os jovens brasileiros

No Brasil atual, as juventudes, mais do que nunca são encaradas como um grupo marginal. Muitos estudos demonstram que ser jovem no Brasil é estar inserido num contexto em que o processo de desigualdades sociais, aliado a uma visão equivocada por parte de outros setores da sociedade, contribuem para aumentar uma situação de insegurança dos jovens em todo o país.

Segundo levantamento realizado em 2013 pelo Núcleo de Tendências e Pesquisa do Espaço Experiência da FAMECOS/PUCRS, as juventudes brasileiras são compostas em sua maioria por pessoas de 18 a 24 anos. Também se observa uma presença maior de mulheres (54,3%).

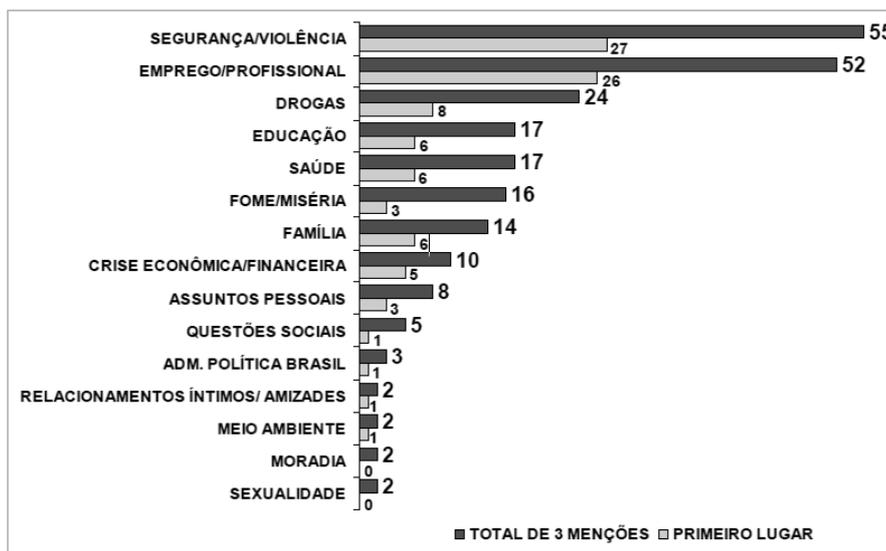


Além desse fator, a pesquisa aponta que as juventudes brasileiras estão em sua maioria (54,7%) dedicadas a alguma forma de atividade remunerada. Isso demonstra que as

juventudes brasileiras tendem a ingressar cedo no mercado de trabalho, valorizando, por conseguinte a carreira profissional.

A pesquisa Perfil do jovem brasileiro já havia apontado essa tendência do jovem em fomentar sua inserção e participação prioritária no mundo do trabalho. Segundo o levantamento, a colocação profissional aparece como segundo maior problema para os jovens no Brasil, perdendo apenas para violência/segurança.

GRÁFICO 06 – PROBLEMAS QUE PREOCUPAM O JOVEM ATUALMENTE



Fonte: Instituto de Hospitalidade / SEBRAE

Esse dado é interessante, pois demonstra que o interesse pela educação nas juventudes brasileiras aparece apenas em quarto lugar (com apenas 8% das menções) na lista de problemas prioritários dos jovens. Tal característica detectada pelo levantamento nos mostra que as juventudes no Brasil estão muito mais ligadas a um ideal de sucesso profissional ou inserção formal no mercado de trabalho, do que a alguma pauta que pense a formação desses grupos de maneira mais crítica e engajada. Como diria Pedro Demo (2001), podemos perceber que há um fortalecimento, na formação cotidiana das juventudes no Brasil (aquela que escapa inclusive da escola), de uma qualidade formal (dedicada ao mercado) em detrimento de uma qualidade política (dedicada à formação cidadã).

Num país tão heterogêneo, mais de 34 milhões de jovens estão relegados a ser tratado como uma espécie de substrato social, como uma faixa transitória que não merece

políticas públicas próprias e muito menos são reconhecidos como parte importante da sociedade. As juventudes no Brasil estão relegadas a uma condição de subalternidade que se arrasta historicamente no país. Tal subalternidade fica evidente se, para além de alguns centros urbanos do país, percebermos que grande parte do conjunto das juventudes nacionais (estima-se que cerca de 40%) esteja em situação de verdadeira exclusão econômica, social, política e cultural.

Apesar do seu peso demográfico, quase a metade dos jovens no Brasil se situa em uma zona cinza, de riscos, de vulnerabilidade. Mas estamos longe do perigo eminente da dissociação do laço social que advém da conjunção da falta de trabalho e do isolamento social evocada por Robert Castel (1991, p. 148). Não se trata de um malogro em relação às regulamentações, por meio das quais a vida social se reproduz e se reconduz (CASTEL, 1990, p. 154), uma vez que 30% dos jovens brasileiros entre 15 e 24 anos trabalham e mais de 70% moram ainda com os pais. Os jovens têm, portanto, laços sociais. Para a maioria, esses laços são tecidos em condições de trabalho precárias e em relações primárias nos grupos ou nas comunidades de pertencimento de origem (CORREA, 2008, p. 12).

Em outras palavras, as juventudes brasileiras se encontram numa situação de precariedade social. E isso não só representa um risco, mas se configura como uma realidade que interfere nos processos de inserção participação política dessa parte da população nacional. Tal característica levam os jovens em formação no Brasil a se colocarem intensamente num processo de individualização crescente.

Nesse sentido as ações em grupo, pensadas a partir de uma colaboração, como observamos no CETEP, acabam perdendo sentido junto a esses públicos. As juventudes, excluídas do processo de construção de uma qualidade política, a cada dia se ligam a um processo de massificação cultural e de intensificação do consumo. Em outras palavras, o processo de subjetivação dos jovens brasileiros é marcado de forma intensa por desigualdades e ideais deturpados por uma sociedade cada vez mais superficial e desligadas dos anseios coletivos.

Partido do universo do consumo e de suas interfaces com o campo midiático, o que particularmente nos interessa é identificar como se apresentam e circulam conteúdos e formas culturais que compõem a vida cotidiana de diferentes juventudes, interferindo diretamente na produção na produção de narrativas de si e na percepção das alteridades. A cultura do consumo e as culturas midiáticas participam dos processos de socialização, na promoção de novas sensibilidades e também

compõem táticas astutas de de tessitura de lugares, espacialidades e temporalidades alternativas de expressão, inserção e engajamento (ROCHA, 2012, p.240)

No Brasil, os estudos sobre as juventudes têm avançado no sentido de entender que um grupo social tão complexo, não pode ser enxergado sob o foco de uma lente que converge para um único ponto. Esses novos entendimentos abrem novos caminhos epistemológicos e, porque não dizer, metodológicos para os estudos acerca das juventudes no nosso país.

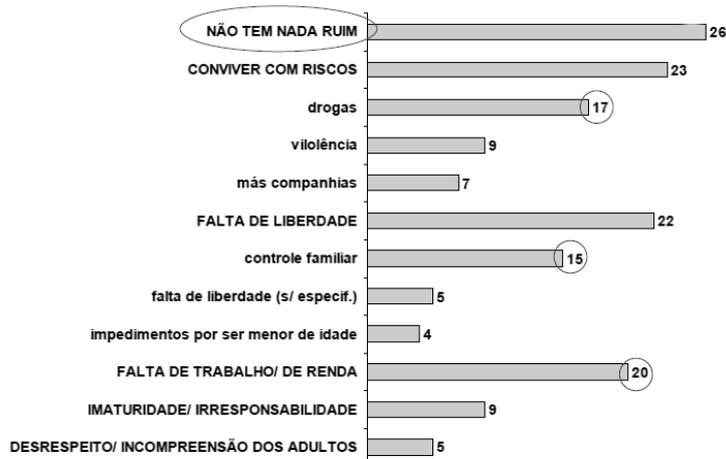
Levantamentos demonstram que as juventudes brasileiras se perfazem como um grupo extremamente multifacetado, que é composto por uma série de características que acabam se tornando relevantes se quisermos compreender como esses sujeitos se relacionam com o mundo a sua volta. No ano de 2013, por exemplo, o Projeto Juventude/Instituto Cidadania, resultante de uma parceria do Instituto de Hospitalidade e do Sebrae, elaborou a pesquisa Perfil da Juventude Brasileira. Trata-se de um estudo quantitativo que, realizado em áreas urbanas e rurais de todo o país, traçou algumas características importantes das juventudes numa faixa etária de 15 a 24 anos, de ambos os sexos e de todos os segmentos sociais.

Nesse levantamento, quando perguntados sobre os aspectos positivos e negativos de ser jovem no Brasil, a grande maioria das repostas (74%) indicou que há mais coisas boas que ruins na experiência das juventudes. Em outras palavras, os jovens brasileiros acreditam ter uma vida minimamente boa, apesar de conviverem com os problemas recorrentes em seu cotidiano.

Nesse sentido, um aspecto chama a atenção. Quando questionados sobre a pior coisa de ser jovem, os indivíduos da pesquisa levantaram uma série de questões que hoje vemos como relevantes para estabelecer a compreensão do nosso estudo. Para os jovens brasileiros questões como “Falta de liberdade” e “controle familiar” aparecem como fatores que tornam a experiência da juventude menos espontânea e mais traumática. Em outras palavras, a juventude brasileira tende a apresentar rejeição à processos de controle e disciplina.

Junto a outros fatores como drogas, violência e desemprego, a rejeição ao controle aparece como característica marcante das juventudes brasileira:

GRÁFICO 07 - PIORES COISAS DE SER JOVEM



Fonte: Pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, 2003

Tal característica das juventudes nacionais se mostraram presentes em todo o percurso da nossa pesquisa e intervenção. A rejeição ao que é controlado e imposto foi percebido durante muitos momentos do nosso trabalho de campo. Nosso grupo, como será demonstrado adiante, foi entrecortado diversas vezes pela autoridade institucional e pelo papel controlador dos professores.

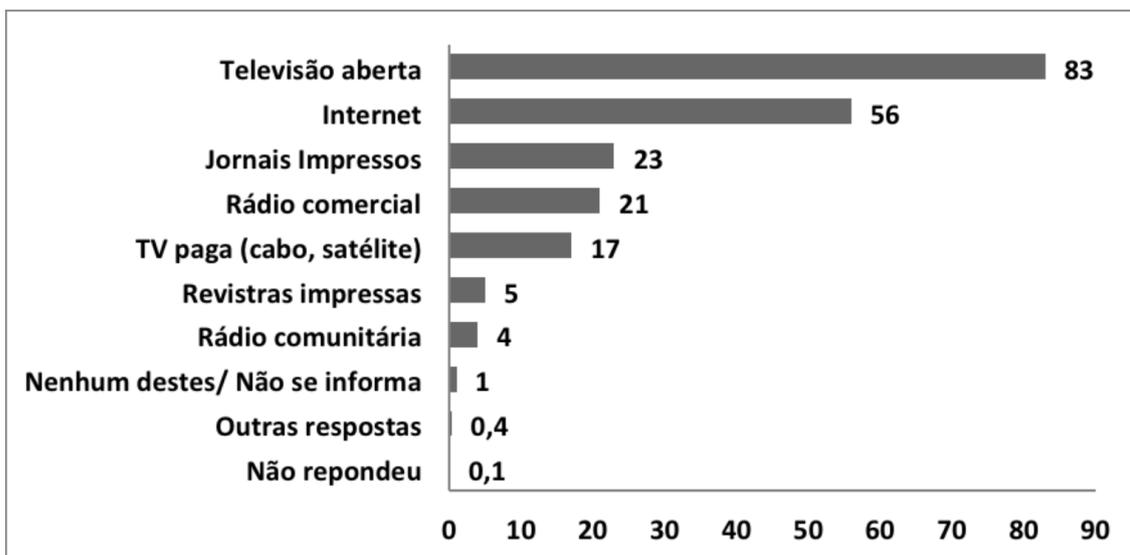
Em muitos momentos esse papel regulador da instituição escolar gerou uma falsa sensação de mobilização em torno do grupo de educomunicação colaborativa. A presença fomentadas não eram reais. Tratavam-se muito mais de presenças ausentes ou, mesmo, ausentadas pela obrigação velada da participação.

Nos primeiros encontros específicos da nossa intervenção notamos posturas marcantes nos sujeitos presentes: os professores demonstravam compreender sua atuação apenas para a manutenção do controle dos corpos. Eles precisam manter os alunos na sala. O voluntarismo da participação em nossa ação era, por isso, comprometido. Pois não havia uma participação espontânea, mas sim uma presença fabricada pela autoridade, uma participação ilusória, condicionada e tutelada pela própria instituição escolar (CADERNO DE CAMPO, 2015).

A tendência do jovem brasileiro a rechaçar formas institucionais de controle em muitos momentos não foi levado em conta na nossa intervenção e isso gerou estados de paralisia diante do estudo e intervenção que buscávamos construir. Mais especificamente, buscávamos construir uma colaboração fincada sobre uma participação aberta, mas a resposta institucional (traduzida em formas de controle disciplinar) acabava por nós encaminhar a direções opostas.

Outro dado importante é que, as juventudes brasileiras demonstram estar abertas ao trabalho com novos meios de comunicação. Segundo pesquisa “Agenda Juventude Brasil”, realizada pela Secretaria Nacional da Juventude¹⁵, a internet aparece em segundo lugar (53%) nas menções do jovens sobre o meio que costumeiramente usam para se informar. Esse um fato que demonstra que meio clássicos de comunicação em massa, como o rádio e os jornais impressos, estão em desuso junto às juventudes nacionais.

GRÁFICO 08 – QUAL MEIO DE COMUNICAÇÃO VOCÊ COSTUMA USAR PARA SE INFORMAR



Fonte: “Agenda Juventude Brasil” / SNJ (2013)

A internet aparece assim como uma grande potência comunicativa frente às juventudes que, a cada dia, procuram meios alternativos de não só receber informações, mas de também produzir discursos para o mundo. Tal dado demonstra que a internet pode ser,

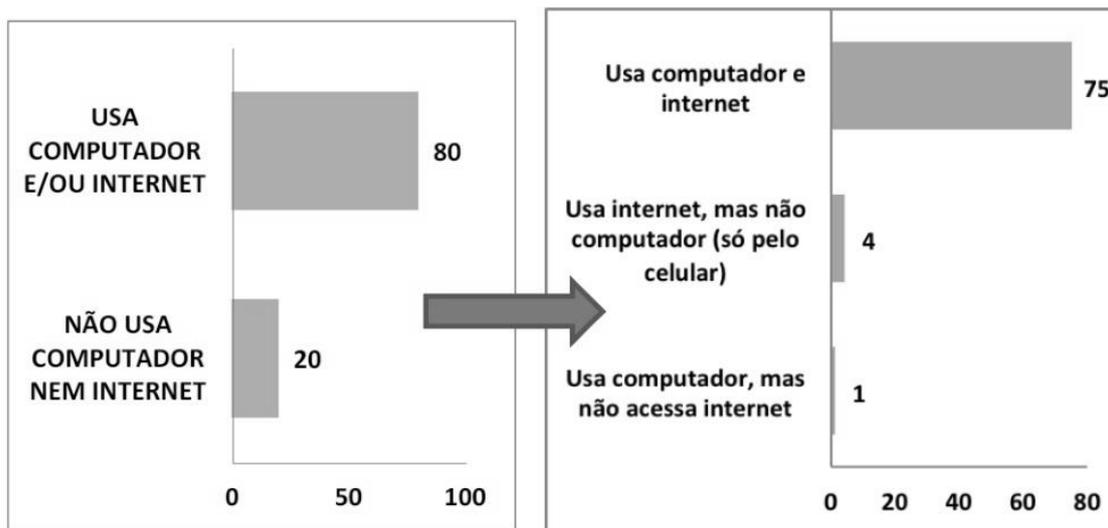
¹⁵ Essa pesquisa foi organizada em 2013 pela SNJ com o objetivo de "diagnosticar e relacionar a realidade dos jovens com suas questões, valores e opiniões". O estudo está organizado em blocos temáticos referentes à condição juvenil, educação, trabalho, saúde (envolvendo os temas de drogas e de sexualidade), cultura e lazer. Trata-se de pesquisa foi realizada em todo o território nacional, sendo representativa para o meio urbano e rural [...]. Link: <http://www.polis.org.br/uploads/1981/1981.pdf>

em pouco tempo, mesmo com todos os problemas que boa parte da população ainda enfrenta em acessar a grande rede de computadores, o meio de comunicação mais usado pelos jovens no país.

Outro dado demonstra que a grande maioria das juventudes no Brasil (80%) declaram ter acesso regular ao computador e/ou internet. Deste número, 75% afirma usar ambos (computador e internet) no dia-a-dia. Esse dado demonstra a a comunicação mediada por internet e por computadores assume um papel crucial na vida das juventudes brasileiras. Assim sendo, não podemos desconsiderar essa vertente comunicativa como uma das principais formas de interação desse grupo social.

Em outras palavras, o chamado ciberespaço se constitui como um lugar essencial nas relações sociais cotidianas das juventudes. Mesmo se constituindo sobre as bases de uma liquidez virtual, a internet é importante “lócus” de interações socioculturais por partes dos jovens. Seja fomentando a possibilidade de espaços educativos, comerciais, de entretenimento ou informativos, a internet está vinculada à formação das juventudes como um todo.

GRÁFICO 09 - USO DE COMPUTADOR E INTERNET PELA JUVENTUDE BRASILEIRA



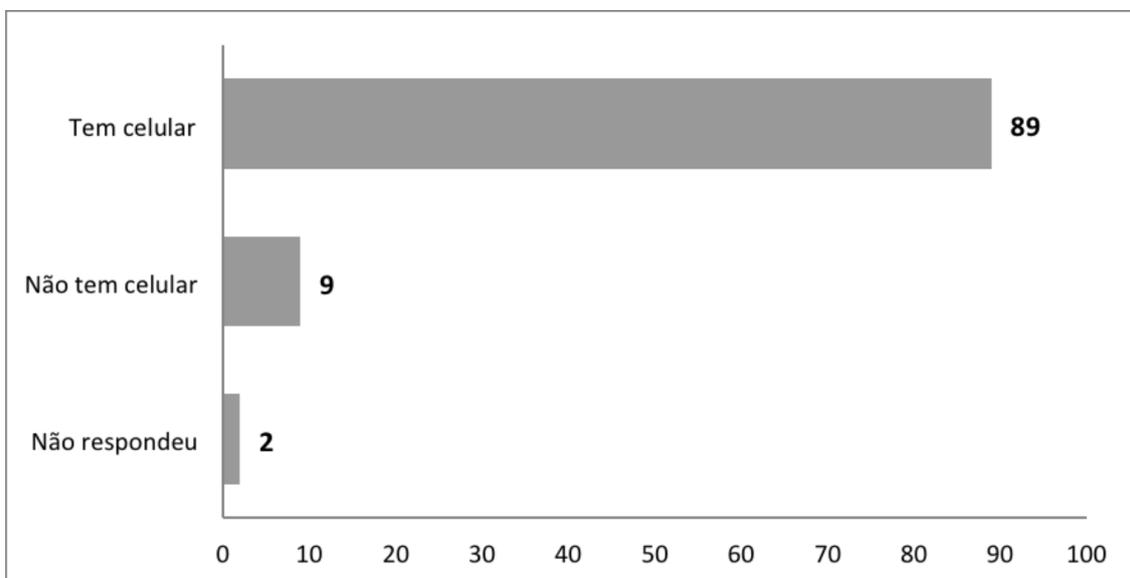
Fonte: “Agenda Juventude Brasil” / SNJ (2013)

Se pensarmos que, além do computador, o celular assume papel primordial nessa relação, perceberemos que, nos dias atuais se torna impossível pensar e atuar numa formação das juventudes sem considerar a potência das chamadas novas mídias. A

pesquisa Agenda da juventude Brasil demonstrou, por exemplo, que 89% das juventudes tem acesso ao celular como ferramenta de comunicação.

Dessa forma, o celular e o computador, integrados à conexão virtual estabelecida pela internet apresentam-se ao nosso estudo e intervenção como importante fator de interferência na formação dos jovens, pois estão ligadas de maneira direta, como indica do estudo da SNJ, às variadas formas e tipos de integração da Internet que confluentes nos hábitos de vida, de consumo e comunicativos desse grupo antropológico. Diante desses dados, podemos afirmar, com ainda mais segurança que as práticas cotidianas do jovem e as inter-relações estabelecidas com amigos, famílias e demais grupos sociais está marcadamente influenciada por esse tipo de possibilidade formativa.

GRÁFICO 10 – POSSE DE CELULAR



Fonte: “Agenda Juventude Brasil” / SNJ (2013)

1.2. Formação por múltiplos caminhos

Diante desses dados precisamos compreender que as juventudes brasileiras não podem ser entendidas em seus processos formativos através de uma visão simplista. Trata-se de um debate complexo que envolve um grupo extremamente diverso e multifacetado.

O debate sobre juventude, no Brasil, principalmente a partir das décadas de 80 e 90, trouxe o olhar da diversidade. Para além dos cortes etários, ou apesar deles, não se fala mais em juventude, mas em juventudes

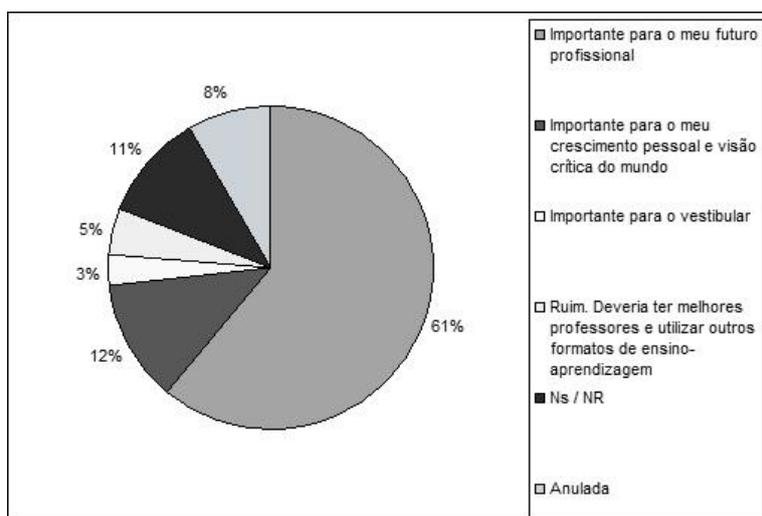
(Novaes, 1998). Sem dúvida é um caminho que contribuiu para fugirmos de um olhar homogeneizante (CASTRO, 2009, p..

Tal compreensão se faz relevante, porque, ao nos depararmos com o entendimento da educação como processo, que permeia o trabalho do CAA com as juventudes, vemos presentes ainda um ideal mercadológico, que visa uma ascensão social como fim último. Num levantamento realizado pela nossa pesquisa em parceria com a Organização com 200 jovens participantes dos projetos da Entidade no Território de Irecê¹⁶ constatou-se que, quando questionados sobre educação formal e formação escolar, 61% dos jovens relacionam educação com sucesso profissional. Tal visão demonstra que a escola passa uma ideia de formação aos seus estudantes voltada para a inserção e sucesso no mercado de trabalho. Em outras palavras, a juventude, em sua formação escolar, se alinha ao projeto do que Weber (1967) chamou na ética protestante e o espírito do capitalismo de “filosofia da avareza”.

Com uma formação voltada mais para o sucesso profissional e posterior projeto pessoal de enriquecimento e “vitória social”, a juventude tende a considerar sua formação escolar como um passo para o sucesso profissional. Desconsiderando a educação como um processo que ultrapassa a noção restrita de “preparação técnica para vida”, provocadora de uma abertura para a imensa complexidade da vida, os jovens pouco relacionam sua própria formação escolar e extraescolar como fomentadora de uma visão e ação crítica na sociedade.

GRÁFICO 11 - COMO VOCÊ CONSIDERA SUA FORMAÇÃO ESCOLAR?

¹⁶ Pesquisa realizada em 2014 com todos os jovens atuantes no âmbito dos projetos de juventude executados pelo Centro de Assessoria do Assuruá. A pesquisa foi executada pela equipe técnica do CAA e ouviu 200 jovens nos municípios de Barro Alto, Canarana, Ibititá e Lapão – todos localizados no Território de Irecê.



Tal dado é revelador, visto que a educação, como afirmou Peter McLaren (2002), ainda reflete os modelos aceitos da nossa sociedade capitalista. A formação escolar estrita ainda reproduz os principais pilares de um *ethos* capitalista que, ao pregar o sonho da ascensão social (que aqui chamamos de “vitória social”), direciona seus sujeitos para a busca da acumulação de bens, para a seleção de um modo de vida, onde a poupança é a grande regra e o poder de consumo é o grande fim. Nesse sentido, a instituição escolar ainda reproduz desigualdades sociais e, pior, as disfarça em supostas liberdades e democracia.

Retomemos Weber:

[...] esta ideia particular do dever profissional, tão familiar a nós hoje, mas, na realidade, tão pouco evidente a mais característica da ‘ética social’ da cultura capitalista, e, em certo sentido, sua base fundamental. É uma obrigação que o indivíduo deve sentir e que realmente sente, com relação ao conteúdo de sua atividade profissional, não importando no que ela consiste e particularmente, se ela aflora com uma utilização de seus poderes pessoais ou apenas de suas possessões materiais (WEBER, 1967, p.33-34).

A consolidação desta “ética social” identificada por Weber e exposta no enfoque dado pelas juventudes do Território de Irecê encontra seus pilares e modelos na escola. Longe duma proposta libertadora, a educação e formação das juventudes parece se inclinar para a manutenção das relações desiguais de poder. A instituição escolar (como ocorre em outras instituições sociais) legitima, como nos alertou Michel Foucault (1989),

modelos aceitos ou verdades “sinceramente fabricadas” que desvanecem a forças de outros discursos sociais marginalizados.

De acordo com o pensador francês, cria-se, com os discursos dominantes das instituições sociais, uma vontade de verdade: um sistema de exclusão que, apoiados nas instituições sociais, reforça e reconduz todo um conjunto de práticas que validam o “modo de saber” atribuído, aplicado, valorizado, distribuído e repartido na sociedade.

Para Foucault, essa vontade de verdade se consolida apoiada sobre um “suporte e uma distribuição institucional” que, segundo sua definição,

“[...]tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro (FOUCAULT, 1999, p. 18)”.

Assim como na literatura ocidental, as relações de poder que permeiam o interior da instituição escolar e a formação das juventudes também talharam suas muletas nos discursos verdadeiros ou no que Adorno e Horkheimer (1985) denominaram de pensamento triunfante. Travou-se, assim, uma relação simbólica poderosa formada geneticamente por relações e volições simbólicas dominantes, conformadoras de pensamentos e condutas. Afinal como ensina Clifford Geertz (2001, p.30), “o pensamento é conduta” e as consequências dele “refletem, invariavelmente, a qualidade do tipo de situação humana em que foram produzidas”.

Diante disso, a juventudes em formação, se encontram imersas num potente jogo de discursos e linguagens, onde sua posição parece estar refém de umas estruturação sistêmica de influências.

1.3. A Formatividade das presenças em movimento

O conceito de formatividade dá ao nosso trabalho uma nova possibilidade interpretativa. Ao defendermos uma experiência de pesquisa e intervenção que se sustente no movimento da vida dos sujeitos em subjetivação, estamos abrindo espaço ao caminho formativo que nos dá a própria experiência.

Essa experiência, como percebemos ao longo do nosso estudo, se dá de maneira muito pouco previsível, porém se coloca como uma grande oportunidade de repensarmos o processo educacional não pelo caminho da disjunção, mas sim pela fecundidade da síntese crítica. Para tanto, não basta somente construir uma argumentação teórica, é preciso que nos abramos às percepções e compreensões do outro.

É disso que falamos quando optamos pela colaboração. A interpenetração mestiçadora é o cerne do nosso estudo porque acreditamos que pelo contato se é possível construir novos discursos e novas possibilidades formativas. Essa é a consequência primeira do nosso fazer educacional implicado: o compromisso político com a visão daqueles que, na balança de poderes e relações de controle, pouco fizeram sentir o seu peso.

Compreendemos, assim, a educação como um processo cultural. Ou melhor: compreendemos a educação, enquanto caminho por onde se constrói uma formação pela experiência, como cultura colocada num processo sempre profícuo de intenções e socializações de saberes diversos. Não poderíamos defender a mestiçagem educacional que, até aqui, buscamos construir a muitas mãos, sem levar em consideração que os sujeitos, sempre em movimento de transformação, mesclam às suas paixões e intenções atividades e valores que carregam a potência formadora que nos define enquanto parte desse mundo da vida.

Existem muitas intenções formativas. E essas intenções se coadunam numa construção negociada para lançar ao mundo nossas posições e desejos. Nesse ponto, poderíamos falar daquilo que Macedo e Guerra (2012) defendem como sendo uma *macroconceito subsunçor*:

Um macroconceito subsunçor, percebido aqui como uma construção social negociada e eivada de jogos de poder e que, nesse movimento, pode se estruturar por pontos em comum que a sustentam, ao mesmo tempo em que estão disponíveis à possibilidade de mudança, na medida em que a educação é configurada por processos negociados que produzem consensos, mas também conflitos produzidos por lutas por significados (MACEDO e GUERRA, 2012, p. 02).

O movimento dessas muitas interveniências é o grande macroconceito subsumidor que no cerne da nossa experiência no CETEP e no CAA. É dele que retiramos força para defender uma educomunicação que se faça como parte ativa no imenso conjunto conhecimentos, vozes e ações dos sujeitos. Da mesma forma que o processo educacional como um todo, nossa educomunicação se coloca como uma atividade culturalmente organizada. Lidamos a todo instante com uma grande gama de “intenções educacionais” (MACEDO e GUERRA, 2012) e comunicacionais que refazem o nosso caminho.

São dessas intenções que buscaremos falar agora. Mais especificamente, abriremos espaço a essas falas móveis e moventes que, mesmo antes de concretizarmos nossa intervenção, nos apareceu como elemento provocador de reflexão e ação. Esses movimentos são movimentos formativos potentes, que nos colocam frente uma práxis cada vez mais problematizadora e política.

Não temos aqui mínima intenção professoral; não nos penderemos à sedutora posição da caneta que corrige. Nossa perspectiva aqui são outras: procuraremos admitir que o outro (o *Tu produtivo*), de fato é capaz de produzir ou de falar – eles são capazes de criar discursos de formular compreensões que, mesmo não triunfando perante uma composição social MERCADOLÓGICA e de competição constante, estão abertas aos muitos caminhos e possibilidades formativas.

1.3.1. A comunicação que nos ultrapassou

Um aluno do primeiro ano do curso técnico em enfermagem do CETEP, analisando a situação política do país, escreveu o seguinte:

O povo brasileiro
Está de saco cheio
De bolso vazio
Cadê nosso dinheiro?

A paz está em falta
A educação se escondeu
E a nossa saúde
Só esperamos de Deus

O nome dessa crise
É corrupção

Será se o impichement
Vai ser a solução?

Pensa com calma
Pra não se arrepender
Não dá pra voltar atrás
É quem sofre é você
(PEDRO, 16 ANOS)

Trata-se de uma crítica da situação política do Brasil colocada pelo aluno de forma espontânea em uma das atividades da escola. Mais do que uma análise acadêmica ou científica do assunto, essa espontaneidade comunicativa, nos colocou mais uma vez sobre a força do fato de que o conhecimento se constitui por diversos caminhos formativos. É essa pluralidade que nos coloca diante da potência formativa da educomunicação mestiça.

Aceitar a fala dos até então emudecidos talvez seja o que de mais profundo podemos captar da nossa experiência com os jovens e professores do CETEP. Esse tipo de manifestação é o que endossa a prática formativa que intentamos. É essa possibilidade crítica que nos leva a pensar a nossa educomunicação enquanto possibilidade prática e teórica não “calcados tão somente no valor da eficácia e da competição solipsista e exterodeterminante” (MACEDO, 2014, p.111).

Porém, podemos dizer que a educomunicação só se entrega a esse movimento de mistura fecunda, quando, aceitando os discursos possíveis do *Tu produtivo*, enxergamos os diversos emergentes dos sujeitos, como ações de atores competentes e vetores de mudança:

Ademais, é de bom alvitre reafirmar que há nesta abordagem um modelo alternativo que implica em trabalhar com atores da mudança, em vez de trabalhar sobre eles, o que se consubstancia numa outra trilha formativa, denominada de nova pesquisa-ação no campo formativo. Faz a mediação desta forma compartilhada de transformar a inspiração sócio-fenomenológica crítica que, apesar de continuar nutrindo os ideários da desconstrução das raízes do significado autoritário e das ações socialmente iníquas, não esquece de que educar é uma forma de cuidado esperançoso, em que o rigor e empatia não se excluem (MACEDO, 1998, p.10).

Nossa educomunicação nos ultrapassa. Não está só numa capacidade técnica adquirida, mas, sim, é fruto dessa esperança num fazer nascente, espontâneo e crítico. As expressões dos alunos do CETEP nos ensinam que a abertura é o caminho para o movimento educacional.

Vejam os mais:

Pense bem
Antes de falar
Pois as palavras machucam
E é difícil cicatrizar

Se não deu certo no passado
tente acertar no presente
pois o nosso futuro
Somente a Deus pertence

Diga não ao racismo
e todo tipo de preconceito
Pois o preto está no branco
E o branco está no preto

Ame mais
Lute mais
acredite mais
Viva mais
Seja feliz
(PEDRO, 16 anos)

A diversidade de temas oriundos dessa experiência educomunicativa, da emergência dessas falas possíveis, de presenças em transformação que dialogam com os mais variados assuntos e experiências antropossociais, nos revela mais do que uma possibilidade de aplicação de conteúdos ou aplicações de habilidades técnicas. Tais expressões carregam o cerne de uma educomunicação cidadã, uma vez que mobilizam os sujeitos em subjetivação para um processo formativo sociodiverso (MACEDO e GUERRA, 2012).

FIGURA 03 – MATERIAL DE COMUNICAÇÃO PRODUZIDO COLETIVAMENTE POR ALUNOS DE PUBLICIDADE DO CETEP



CETEP *Irece*

O CETEP Irece nasce a partir de 2008 quando deixa de ser Isagri, através da lei que muda o nome e a política territorial que traz os cursos para escola.

A cada ano é analisado o que se precisa na região, e assim os cursos evoluem de acordo com as necessidades da população. Por exemplo agropecuária é o curso que se mantém desde que era Isagri até os dias atuais.

No CETEP Irece, a Intervenção social é trabalhada como princípio pedagógico possibilitando que o estudante aprenda os conteúdos e práticas em situações reais, contribuindo para a sua formação integral, fazendo com que compreenda a dimensão social da futura profissão.

Contatos

Tel: 74-3641-5062

E-mails: cetepirece@hotmail.com
ascomcetepirece@gmail.com

Fan page: <https://www.facebook.com/ascom.irece>

Blog: cetepdeirece.blogspot.com
<http://cetpicece.webnode.com.br/>



Tais formas de lidar com a escola, com o próprio contexto educacional, sob a égide de diversos matizes, nos permite compreender os sujeitos como articuladores de um movimento crítico. Esse movimento não se ligar a uma expertise técnica ou metódica mas, sim, a uma possibilidade discursiva diversa, que se faz presente por um jogo de diversas linguagens indo ao encontro da própria heterogeneidade das nossas experiências sobre a realidade.

Essa é a potência formativa que identificamos com o nosso percurso de pesquisa e intervenção. Trata-se de uma potência real que nos leva a refletir e a buscar uma ação crítica acerca do modo como as pessoas, em suas experiências culturais, constroem seus próprios caminhos formativos.

Tolerando as incompletudes, as opacidades, as insuficiências, os assincronismos, sem perder o rigor, as ciências dos meios educacionais necessitam trabalhar criticamente as inclusões, as relações, as articulações, sem deixar escapar o sentido da reflexão constitutiva, da reflexão ética, do élan formativo da expressão estética, do compromisso político, sob pena de prolongar o luto face à complexidade perdida desde as luzes (MACEDO, 1998, p. 11).

Buscamos, assim, problematizar a nossa própria formação enquanto comunicadores; enquanto alunos e enquanto professores. Com a possibilidade desse caminho transformador esperamos reorganizar nossa própria colocação frente à construção do conhecimento em suas vertentes práticas e teorias.

Exatamente por isso falamos em um desafio prático que nos leve a uma práxis engajada. Com essa perspectiva ampliada não mais nos colocaremos como meros receptores de informações fabricadas; não mais seremos receptores passivos de um ensino vertical, pois, esperamos, com o incremento da nossa educomunicação de presenças moventes, poderemos ser capazes de encarar nossa formação para além do tecnicismo das escolas modernas.

Emergirão daqui não somente emissores e receptores fixos, mas sim educomunicadores mestiços e empoderados sobre o movimento de sua própria vida...

2. A ruptura comunicativa da educação

Diante desse cenário, o século XX, além de ser o século das inovações tecnológicas, trouxe consigo uma leva de pensamentos de ruptura. A segunda metade do século passado foi marcante para que se consolidasse uma verdadeira revolução nas ciências humanas e seus campos de estudo. De uma vez por todas vimos ruir o castelo mais fechado das certezas mecânicas; das leis cartesianas e as fronteiras do pensamento dito uno, indivisível, aceito.

Adentramos em um período de hibridismo em que as ciências tecnológicas e naturais perdem um pouco das suas certezas e abrem espaço para uma ciência mais fluida, imagética, simbólica, divergente, subjetiva e comunicacional. O desenvolvimento da Física e Biologia são motores para uma verdadeira transformação epistêmica: os seres vivos, antes encarados como máquinas perfeitas e em sintonia única, passam a ser vistos como organismos que se desenvolvem em um movimento de autopoética, coexistindo com o meio no qual se desenvolvem e ultrapassando uma visão mecanicista da vida.

Nesse sentido as ideias de biólogos como Maturana e Varela (1998) mudaram a forma como se encara os sistemas biológicos e sua constituição. Pela primeira vez a humanidade passa a enxergar a vida não como um somatório frígido de fatores, mas como processo complexo em que as formas de organização não seguem por caminhos lineares, mas sim por uma dinâmica contínua, rizomática e mutante. Os seres vivos passam a ser enxergados como seres de interação – como construtores e construtos do meio ambiente em que vivem.

Concorremos diuturnamente, mesmo que de forma inconsciente, para construir um entendimento da realidade menos uno e mais mestiço; menos homogeneizado e mais complexo. Não à toa, vemos crescer uma antes impensável aproximação entre Biologia, física e as ciências humanas. Nesse nosso tempo vemos emergir novos olhares, novos sistemas simbólicos, onde a Comunicação se torna cada vez mais o ponto de entrelaçamento de uma consciência perpetrada na linguagem.

Aliás, pela linguagem construímos nossos contextos culturais e suas diversas manifestações. Através da linguagem articulamos nosso mundo de técnicas, crenças, manifestações artísticas, organizações sociais, econômicas e políticas, etc. Como nos diz Frantz Fanon, os processos sociais sejam eles de libertação e, sobremaneira, de dominação ou colonização, se dão sobre o terreno da cultura e da linguagem:

Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. [...] Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana (FANON, 2008, p.34).

Percebemos, pois, que a cultura e a linguagem estão umbilicalmente ligadas e, por isso, mesmo compõem os principais genes da comunicação humana em seus mais diversos níveis. Nesse âmbito, o fazer comunicacional se insere num terreno onde se engendram batalhas que constituem muitos dos valores individuais e coletivos constituintes dos contextos antropossociais.

Ultrapassando a interpretação ácida de Frantz Fanon, podemos dizer que ao assumir a linguagem que não nos é (o que no é introjetada), nos metamorfoseamos

comunicativamente. Assumindo uma cultura alienígena, também produzimos conteúdos comunicativos deformados, descontextualizados e disformes.

A Educomunicação Popular, nesse contexto, se firma, como dissemos anteriormente, como ação e reação políticas: como uma reação à vigilância do sistema que impõe, por meio da comunicação de massas pasteurizada, alienígena e imposta, um canal único e dominador de expressão. Nesse sentido, o conceito de comunicação popular deriva da complexidade do popular. Por isso, como bem recorda Peruzzo (2008) sua origem mais seminal deriva da palavra povo. Tal palavra remete a uma série de conceitos que, longe de ser uma unanimidade nos estudos sociais, ainda causam muita polêmica:

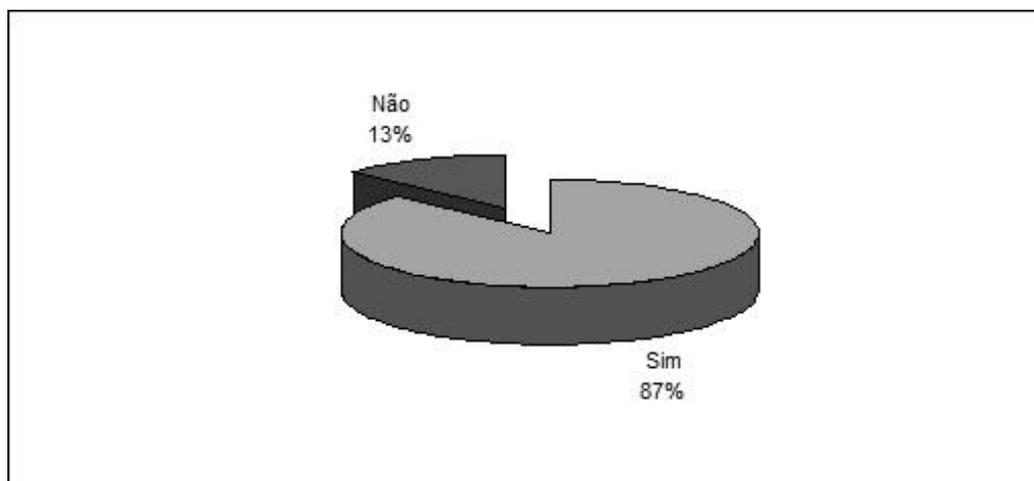
Como enfatiza Wanderley (1979, p. 64), o termo povo pode significar o conjunto dos cidadãos (o povo brasileiro); os nacionalistas que lutam contra um colonizador estrangeiro; os pobres ou empobrecidos, sempre lembrados como “povão” ou “povinho”; as classes subalternas situadas em oposição das classes dominantes na sociedade. Pode-se ainda tomar “povo” como um conceito sempre em transformação que contém rica negatividade e está sempre em oposição aos que se apresentam como anti-povo, os opressores ou aqueles que contradizem as necessidades e interesses da maioria. Da perspectiva de povo como conceito dinâmico, deriva-se a ideia do popular-alternativo. (PERUZZO, 2008, P. 374)

Por conta dessa ligação, a comunicação popular está, enquanto conceito, em suas ações mais concretas, implicada à dinâmica daquilo que poderíamos chamar de Cultura Popular: um cultura que se constitui, como qualquer outro contexto social e movente, como uma emaranhado de relacionamentos entre pessoas e grupos – onde a história, a memória, e as identidades do povo ultrapassam a mera concretização dos meios, canais ou tecnologias de comunicação para se configurar como uma experiência viva.

Muito por isso, a experiência comunicativa, aproveitada como meio de dominação pelos meios de massa, seja reconhecida como uma influência muito forte na formação das juventudes. Tal fator é identificado quando, no CAA, perguntamos aos jovens sobre a influência dos meios de comunicação nas opiniões dos sujeitos. Para 87% dos jovens os meios de comunicação são uma influência relevante em sua opinião acerca da sociedade.

Em outras palavras, os jovens compreendem que há uma influência (ou mesmo uma tentativa) simbólica perpetrada pelos meios de comunicação na vida contemporânea. Mais do que isso: enquanto sujeitos sociais eles se compreendem, mesmo que de forma não linear ou homogênea, como “alvo” de mensagens comunicativas que não produzem – se enxergam como a ponta de baixo de um processo verticalizado.

GRÁFICO 12 - OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO INFLUENCIAM SUA OPINIÃO SOBRE A SOCIEDADE?

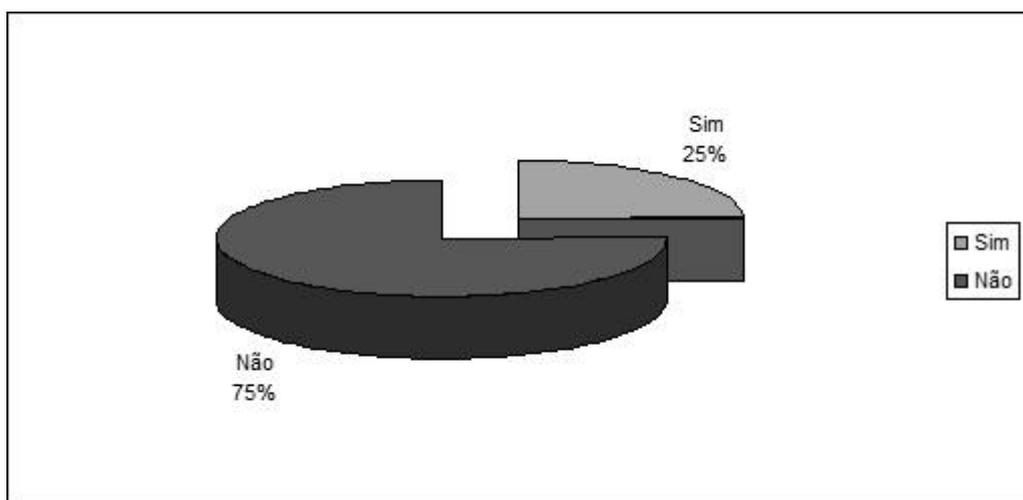


Tal dado se torna ainda mais revelador quando perguntamos sobre a possibilidade de construção dos conteúdos comunicativos. Quando perguntados sobre a criação de mensagens ou discursos comunicativos em qualquer âmbito ou formato, apenas 25% afirmaram ter produzido algum conteúdo na vida.

Em outras palavras, mesmo encarando a importância de tais conteúdos na sociedade, os jovens não se encaram enquanto produtores dos mesmos. Tal ideia expressa pela pesquisa parece ratificar o processo de verticalização comunicativa, estopim do nosso trabalho, uma vez que denota a separação entre os sujeitos sociais e o discursos aceitos e disseminados socialmente.

Lembramos que o levantamento realizado se deu com jovens que formalmente já participam de projetos sociais no CAA e que, teoricamente, deveriam compartilhar as experiências de comunicação popular da entidade.

GRÁFICO 13 - VOCÊ JÁ PRODUZIU ALGUM CONTEÚDO DE COMUNICAÇÃO?



Ora, uma comunicação que se queira mais inclusiva precisa romper com tal distanciamento e abrir a possibilidade dos discursos para os diversos sujeitos sociais. Tal premissa é base para uma educomunicação plural e calcada sobre as bases das experiências do cotidiano e da vida de seus grupos e movimentos sociais. Assim sendo, a comunicação popular no Território de Irecê ainda precisa se abrir à diversidade e fundar sua reação política a partir de outras comunicações; outras culturas, que não podem permanecer no obscurantismo que os *mass media* as tentou jogar.

2.1. A emergência da educomunicação colaborativa

A comunicação popular educativa que defendemos não se calca em linearidades: não há linearidade e nem sempre há fronteiras definidas. Assim como não há nas definições de cultura e seus infinitos fenômenos. Há particularidades, assimetrias, não-linearidades, complexidade, singularidades. Esse entendimento da comunicação enquanto algo que ultrapassa a disseminação fria e hipodérmica de informações rompe com os propósitos dos discursos dominantes na educação e cultura de massas, e busca embasar processos duradouros de formação que tendem a ocasionar a liberdade de povos e saberes, antes relegado às margens da sociedade.

Diferente de uma linha de transmissão asséptica, inodora, amorfa, entre emissor e receptor, o ato comunicativo é complexo e se perfaz num tecido inextrincável que, parafraseando Edgar Morin (2005), é um construto heterogêneo, repleto de ações, retroações, influências, interpretações...

Essa não linearidade, suas desordens e imprevisibilidades fazem com que ultrapassemos a antiga concepção matemática de comunicação. Não estamos mais diante de produtores e recebedores de conteúdos; não temos mais um processo comunicativo de papéis fixos, marcado somente pelos oligopólios, ou por “dominadores” culturais. Nosso entendimento talvez ainda não tenha se desprendido da fábula globalizadora, brilhantemente identificada por Milton Santos (2011) no século passado. Porém, descortinamos, em meio aos turbilhões e interconexões, capitaneadas principalmente pela internet e pelas novas redes, um momento de “rebeldia comunicativa”, em que não mais sabemos identificar com balizas visíveis o que é “só audiência” e o que é “só produção”.

Há uma mistura comunicativa, os primeiros passos de uma desconstrução horizontalizadora, que ameaça os cânones de um processo historicamente verticalizado, moldado por um antigo conhecimento simplificador, entalhado pelo enquadramento dos cálculos enrijecidos do tecnicismo, das disjunções e das reduções.

Concordamos com Michel de Certeau (2013), que, ao redimensionar seu entendimento sobre a cultura humana, entendeu que a cultura e suas conformações simbólicas não eram somente plurais, mas sim múltiplas. Para Certeau, num contexto cultural os sujeitos ordinários inventam e reinventam suas artes de fazer. Eles são individuais, específicos. Porém, estão relacionados com possibilidades sistêmicas. O todo, a sociedade enquanto construto anterior às pessoas, tem suas regras, seus modelos. Porém, os sujeitos, ativamente, fazem usos diferenciados dessas regras: eles as interconectam com suas experiências, seus contextos, suas interpretações. São *bricoleurs* procurando escapatórias, mesmo que temporárias, do “olhar panóptico” das regras sociais.

A Comunicação Popular é uma dessas estratégias de bricolagem. Trata-se de uma práxis mestiçada em que os sujeitos se articulam para inserir, nas brechas ocasionadas pelo giro imperfeito dos “faróis de vigilância” do sistema, a potência formadora dos seus discursos. Eles estão muitas vezes nas sombras deixadas pelos relevos inesperados da comunicação de massas e, de lá, estabelecem seus “golpes”. Nesse âmbito, movimentos sociais e organizações do terceiro setor, como demonstra Mendonça (2004), se

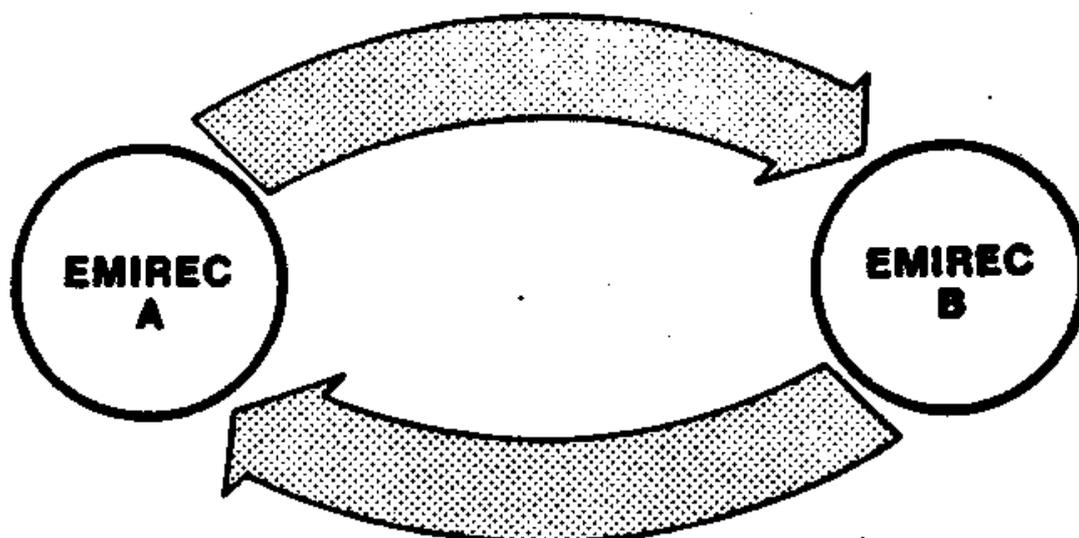
constituem como sujeitos políticos importantes. Pois, mesmo não se podendo aplicar uma visão única para todas essas Entidades, são as organizações que, no Brasil, mais viabilizam uma concepção de comunicação educativa mais colaborativa – raiz de uma “constituição” crítica dos sujeitos sociais e que “possibilita a emergência e a circulação de discursos dissidentes ou não hegemônicos” (MENDONÇA, 2004, p.50-51).

Uma nova proposta comunicativa, enquanto prática educacional, parte, então, do pressuposto de que as transformações sociais e culturais estão ligadas à edificação dos discursos:

[...] as transformações sociais e culturais precisam acontecer também no plano dos discursos, por meio de alterações da agenda discursiva e da ampliação das falas possíveis, e pela inserção de novos temas e inclusão de certos segmentos sociais na produção de discursos. (MENDONÇA, 2004, p. 50).

Essa alteração nas “agendas discursivas”, inserida nos diferentes âmbitos sociais; a emergência de “outras falas possíveis”, são os elementos fundamentais para o “golpe” contra o olhar panóptico dominante que a educomunicação popular colaborativa propõe (e que defendemos na nossa pesquisa e intervenção como uma alternativa ao fazer engessado dos *mass media*). Partindo de uma abordagem outra, acreditamos ser possível se construir uma comunicação que, como defende Serge Desgagné (2007) em sua proposta metodológica, ofereça uma participação aos sujeitos, antes tidos como “receptores” passivos de mensagens pré-fabricadas.

Na educomunicação colaborativa que aqui esboçamos algumas bases, os sujeitos envolvidos mesclam, como bem identificara Kaplún (1998) seus lugares de emissores e receptores, tornando-se *emirecs* mestiços e empoderados – sujeitos reformuladores da própria prática educomunicativa . Trata-se do advento de um fazer educacional e comunicativo mais aberto, onde não detentores dos “meios de produção” da comunicação de massa se transformam, com o aporte das tecnologias cada vez mais acessíveis, em **co-comunicadores**.



(KAPLÚN, 1998, p.65)

Ou seja, na comunicação popular colaborativa os sujeitos se apoderam das técnicas comunicativas, através de processos educativos e pedagógicos dialógicos, participando e executando ações de emissão e recepção, desde as tarefas formais das técnicas da comunicação até a elaboração dos discursos veiculados. Dessa forma, a educomunicação popular colaborativa exige “a participação de co-construtores, ficando entendido que é a compreensão destes, no contexto do fenômeno explorado [...], o elemento essencial do processo” (DESGANGNÈ, 2007, p,18).

Intentamos, pois, construir colaborativamente uma comunicação em que jovens, em seus contextos escolares, junto com professores e comunicadores populares profissionais, possam repensar e transformar seus discursos e formações. Intentamos, com isso, construir na nossa pesquisa um processo colaborativo capaz gerar práticas comunicativas mestiças a partir de uma práxis engajada e pautada numa proposta educativa transformadora, que procure abrigar tecnologias e saberes populares para a construção de um processo pedagógico potencialmente transformador.

En todo proceso de comunicación educativa adquiere importancia decisiva ese momento en que los participantes quiebran su dilatada «cultura del silencio» y comienzan a recuperar la palabra. Sin esa instancia en la que dejan de ser meros receptores pasivos y callados y pasan a convertirse a su vez en emisores, en emirecs, no habrá un real proceso en ellos (KAPLÚN, 1998, p. 142)

3. *Démarche* colaborativa

È importante compreender que tal dinâmica, para vencer a cultura de silenciamento dos discursos tidos como marginais, devemos seguir a “tripla dimensão” da abordagem colaborativa apontada por Serge Desgagné (2007) como a base primordial para a construção de uma *démarche* colaborativa. Segundo o autor, 1) a pesquisa colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre pesquisador e os sujeitos (práticos) envolvidos na pesquisa; 2) a pesquisa colaborativa associa atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento desses práticos em suas atividades educacionais e 3) A pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade escolar.

Em outras palavras:

Com o espírito da teoria construtivista que apoia nossa abordagem, podemos dizer que em cada uma dessas comunidades[...] os atores que dela participam contribuem para criar regras de funcionamento mais ou menos explícitas, as quais orientam suas ações e ajudam a definir uma cultura específica de trabalho. Então, também, é com essas duas culturas (pesquisa acadêmica e prática docente) que o pesquisador colaborativo vai desenvolver e compor seu trabalho de investigação, respeitando os pontos de vista dos colaboradores envolvidos (DESGANGÉ, 2007, p. 22).

Esse caráter construtivista, que alia saber acadêmico e saberes do cotidiano dos outros sujeitos, é o fio condutor do grupo colaborativo em comunicação popular e educação que elaboraremos em nossa pesquisa. Tal grupo, diferente da prática verticalizada da comunicação de massas e da educação cartesiana, levará em conta os sujeitos como “atores sociais competentes”. Todas as pessoas envolvidas na pesquisa (estudantes, professores, comunicadores populares e demais membros da comunidade escolar) exercerão um “controle relativo” na prática de pesquisa – um “controle” sedimentado através de uma ação reflexiva sobre seu agir.

Aqui, tomamos por ação reflexiva não um ato isolado de reflexão afastada da prática. A reflexão é nessa pesquisa entendida como uma capacidade de ultrapassar o senso comum e, assim, ir além dos limites da rotina rumo à consolidação de um pensamento crítico. A prática reflexiva na nossa pesquisa é encarada como um permanente desafio

de autoconsciência da natureza e das experiências. Assim concordamos com Moreira e Caleffe (2006, p.12), quando afirmam:

A prática reflexiva está situada na tradição da aprendizagem pela experiência e também na perspectiva mais recente que pode ser definida como cognição contextualizada. Os teóricos desta perspectiva, incluindo Dewey, Lewin e Piaget, mantêm que a aprendizagem é mais efetiva, e provavelmente leva a uma mudança de comportamento, quando começa com a experiência, especialmente a experiência problematizada, e quando as pessoas se tornam diretamente engajadas no processo [...].

Dessa maneira, ao se consolidar um grupo colaborativo, que pense e formule ações de comunicação popular horizontal dentro dos processos de formação das juventudes buscaremos estabelecer um movimento complexo, dotado de movimento múltiplos e baseado nas contemporâneas teorias sobre social e seus sujeitos.

Desse entendimento buscaremos constituir na nossa pesquisa um ciclo colaborativo que envolva comunicação popular horizontal, valorização das experiências educativas de formação e uma possível transformação da prática educativa que perpassa os sujeitos. Dessa forma poderemos lançar as contribuições, mesmo que parciais, à construção de uma educomunicação crítica e pensadas a partir do processo contínuo de formação dos sujeitos sociais. Nesse sentido, trata-se de um trabalho de reação política, pois se desafia a pensar comunicação e educação a partir de um processo complexo e interligado.

Nosso intuito é fortalecer um debate teórico e epistemológico que se interconecte com dos sujeitos e suas estratégias formativas no cotidiano. Aproximamo-nos, assim, da “Hermenêutica de Profundidade” que Thompson (1995, p. 358) propõe e que traz em seu bojo o fazer invisibilizado dos sujeitos – antes execrados pela prática científica positivista – e suas interpretações compreensões das formas simbólicas características de todo ato comunicativo e educativo.

Assim, num exercício hermeneuta, assumimos o desafio de buscar a alteridade, o “outro” que não nos é, mas que concorre para compor o entendimento que construímos acerca de nós mesmo e das formas simbólicas do contexto social e sua complexidade. Para tanto precisamos valorizar o artes de fazer do cotidiano, as vidas cada vez mais multifacetadas das pessoas que dão sentido à realidade. Afinal, pensar o fazer da educomunicação colaborativa que aqui propomos, fora desse entendimento, é no

mínimo negligenciar o contexto sócio-histórico que faz do campo social, não só objeto e, tampouco, só sujeito, mas um hibridismo permanente de constâncias e inconstâncias.

4. Educomunicação popular mestiça e em movimento

Não à padronização. Sim ao recriar.

Mais do que um técnica comunicativa, a comunicação popular se constrói como uma forma de expressão, como uma intenção de se dar a compreender. Ela carrega o olhar dos sujeitos; o diálogo com seus contextos, que, em suas características mais genéticas, são complexos, indeterminados. Em outras palavras, a educomunicação popular é construída a partir de um intenso processo de subjetivação (TOURAINÉ e KHOSROKHAVAR, 2002) dos indivíduos, que não somente se desgarrar dos poderes tradicionais do Estado e da iniciativa privada, mais assume uma potência cada vez mais premente nos processos de afirmação dos atores sociais.

Nos colocamos, assim, perante o desafio de ultrapassar o movimento comunicativo popular que somente se entende como um fazer ligado a organizações coletivas ou movimentos institucionalizados. O estudo aqui apresentado, tenta mostrar que a comunicação popular, partindo para um processo de mestiçagem, se dá também nas diversas manifestações expressivas dos sujeitos sociais, através da pintura, das cores expressas pela subjetividade. Essa dinâmica comunicativa, mesmo que não esteja ligada formal e diretamente a uma “institucionalidade coletiva”, também é um produto da inter-relação de expressivos de segmentos sociais que, embora sendo possíveis e necessários, foram historicamente marginalizados pelo fazer comunicativo de massas.

Trata-se de algo parecido com o que Melo (2005) chamou de *folkcomunicação* – ou uma comunicação contra-hegemônica nascida das expressões populares e diversas da nossa cultura. Talvez não estejamos falando de uma expressão popular que intenta penetrar os meios de massa em seus primeiros momentos, mas sem dúvida abarcamos uma possibilidade comunicativa e educativa que emerge com força em nosso contexto e que, enquanto tal, não poderia ser desprezada. Pois, como definiram autores como Fadul (1985) e Peruzzo (1998; 2008; 2004), as manifestações brotadas da comunicação

popular também são expressões simbólicas e comunicativas organizadas, feitas não por sujeitos passivos frente à dominação social, mas por mulheres e homens ativos em suas construções e reconstruções subjetivas.

Dessa forma, não nos referimos somente a um modelo de comunicação alternativo, mas, ao que Fuser (2005), definiu como uma maneira de comunicação comunitária (desde e para a comunidade). A educomunicação popular que defendemos aqui também se permite nascer das narrativas e visões que os sujeitos sociais, ao interpretar e dar significado às suas próprias experiências, constroem em sua vida cotidiana. Dessa forma pensamos em um fazer comunicativo de contornos educacionais em que as dimensões interpenetrantes da globalidade e localidade se encontram numa ação subjetivada e politicamente comprometida.

Uma ação social umbilicalmente ligada aos contextos dos sujeitos (seja em seu âmbito de criadores ou receptores; seja em sua vida particular ou coletiva) e que demonstra com incrível força a não homogeneidade das formas de expressão populares que, desde a sua origem, são, por isso mesmo, “pluralistas e históricas” (PERUZZO, 1998, p.185).

Dessa forma, podemos afirmar que temos uma posição teórica e epistemológica bem definida, uma vez que encaramos a comunicação humana não com um processo estático, hierárquico ou burocratizado, mas sim como uma relação de mestiçagem e hibridação constante entre indivíduos em subjetivação. Defendemos, assim, a importância dos olhares ou mesmo dos etnométodos (GARFINKEL, 2006) dos sujeitos em sua construção comunicativa. Uma construção que é sobremaneira negociada e que não mais abre lugar para uma autoria fixa e fechada. Comunicar e educar são, sob essa ótica, uma miscelânea de muitas as cores, imagens, falas, memórias e vieses escondidos nas formas como os indivíduos enxergam a realidade.

Não podemos separar o fazer da educomunicação popular da sua dimensão cultural e formativa. Afinal, a cultura, ao falar muitos lugares, carrega consigo nossas maiores experiências educativas. Como assinala Umberto Eco (1992), tal dimensão formativa e educativa não se isenta da grande sorte de desordens com as quais dialogamos. De forma que não poderíamos construir uma compreensão de tal fenômeno sem adentrar, de forma intensa, os espaços ou sendas de formação dos sujeitos. Tais espaços não se

fazem sem um necessário conflito, sem a instalação do difuso e do elemento transformador que forma e transforma nossas identidades.

Desafiamo-nos, neste trabalho, a pensar a cultura interpenetrante a essa educomunicação como uma grande construção de reconstruções. Um projeto social e cultura, económico e político, educativo e comunicativo em contínua construção (VV.AA. 2009; VV.AA. 2015). Uma ação repleta de processos complexos constantes e interativos, como um caminho de entremeios; como uma paisagem que se remonta a olhares diversos.

Ao encararmos esse contexto, ao admitirmos sua grandeza, seus desafios e suas belezas, podemos, de igual sorte, entender o potencial formativo que o contexto vivo dos objetos e pessoas (não mais separados como quisera a tradição moderna) pode carregar. O que propomos aqui é mais do que admitir a pertinência dos conhecimentos que brotam de um contexto pragmático. Mais do que isso, nos lançamos ao desafio prático de construir uma ação educacional que, no seu fazer cotidiano, possa levar em conta outras interpretações que nos levem a uma práxis ampliada – não somente presa ao “reino da *doxa*” (FREIRE, 1983, p. 17) ou de um *logos* racionalista, mas dotada de fazeres e enfoques menos enquadrados – que não se furte a trazer do cotidiano das pessoas um contexto vivo e em movimento.

Trata-se de enxergar essa multiculturalidade brasileira intercambiante que reafirma a todo instante o que, incautos parecemos esquecer: nossa mestiçagem material e simbólica e a diversidade do “laboratório” de nossas formações:

Enquanto “laboratório de civilização” onde a “mestiçagem” tornou-se paradigmática (RAMOS, 1952), o Brasil continua a oferecer evidências de um “sincretismo” cultural continuamente renovado. Nossa cultura nacional foi amalgamada pela conjunção de símbolos oriundos de povos multifacetados. O contingente lusitano trouxe-nos um legado híbrido de tradições euro-latinas, incorporando traços civilizatórios assimilados nos territórios africanos e asiáticos, onde suas naves aportaram pioneiramente. Essa matriz hegemônica incorporou traços inconfundíveis das civilizações ameríndias que habitavam o nosso litoral, nos tempos da colonização, e que foram expulsas da faixa atlântica, sobrevivendo isoladamente na selva amazônica e outros focos bravios. A elas se juntaram os costumes e expressões das comunidades africanas, trazidas compulsoriamente nos navios negreiros para desempenhar funções produtivas nas plantações

açucareiras, pecuária extensiva ou nos complexos auríferos (MELO, 2005, p.3).

Muitas vezes é na comunicação popular nascida da experiência dos sujeitos em subjetivação que voltamos a enxergar essa imensa diversidade cultural, apontada acima por José Marques de Melo e que nos conforma nos mais diversos níveis. Pelas narrativas dos indivíduos podemos escapar das influências ofuscantes do cartesianismo moderno (europeu, branco e masculino), para deixar um pouco de lado o tecnicismo, de qualidade formal (DEMO, 2000) dos contextos educacionais e comunicativos clássicos. Assim, talhamos, centímetro a centímetro; metro a metro, as sendas para escapar de um colonialismo simbólico, que se faz mais forte, como afirmava Frantz Fanon (2008), do que a prisão dos corpos.

Temos convicção que, não mais escondida ou escamoteada pelos currículos da Educação formal e recrudescida, assim como pelos conteúdos fetichizados dos *mass media*, as expressões e sentimentos das subjetividades em construção lançam ao nosso horizonte didático e epistemológico novos desafios. Para entender tal processo, teremos, como cantou Luiz Gonzaga, que “aprender outro ABC” (GONZAGA e DANTAS, 1996), um ABC caboclo, mestiçado, nascido da mistura cultural e experiencial das mulheres e homens cotidianos, que nos impila à tarefa de pensar a educação sobre outros prismas, sobre outros enfoques.

Como nos ensinou Santomé (2003), precisamos rever a nossa herança cultural em sua pluralidade, na multiculturalidade que nos impõe necessidade de compreender nosso povo com um olhar que trabalhe com a diversidade pulsante do contexto, nas diversas manifestações e comunicações que o perfazem. Precisamos mais do que nunca fixar os pés no chão da nossa terra; exercitar nossa capacidade de pensar a educação, enquanto processo amplo, enquanto um constate diálogo com a nossa herança simbólica, sobre a qual os sujeitos, em seus discursos, passam a se enxergam e se formam em seus territórios, crenças, sentimentos e raízes.

A educação multicultural se coloca como reação às apostas em favor do monolitismo cultural. A defesa da multiculturalidade assume, como ponto de partida, que os territórios, nos quais habitam raças e etnias diferentes, possuem uma rica herança cultural que é preciso despertar, manter e

fomentar. Esta filosofia está na raiz das propostas da educação multicultural. (SANTOMÉ, 2003, p.115).

Tal proposta, mais do que um mero exercício formal, ou um agendamento curricular, é, repetimos, uma reação política. Reação porque carrega em si vozes encobertas por uma configuração educativa, econômica e social que, no Brasil (como em outras partes do mundo), nega as raízes populares – relegando suas leituras, olhares e dizeres a um segundo plano do chamado “conhecimento”.

Por isso, a reflexão que aqui propomos, parte de um novo agir. Parte sim de um ato que se deve fazer com e através das vozes do povo, brotando das profundas brechas, das artes de fazer (CERTEAU, 2013) da nossa cultura, de lugares onde eclodem as vozes que demonstram nossa riqueza. Para tanto propomos que pensemos para além de um lugar de aceitação, talhando nossa formação sob a lente da construção constante de uma obra aberta e em movimento:

En suma, proponemos una investigación de varios momentos en que el arte contemporáneo se ve en la necesidad de contar con el Desorden. Que no es el desorden ciego e incurable, El obstáculo a cualquier posibilidad ordenadora, sino el desorden fecundo cuya positividad nos ha mostrado la cultura moderna; la ruptura de un Orden tradicional que el hombre occidental creía inmutable y definitivo e identificaba con la estructura objetiva del mundo (ECO, 1992, p. 24)

Falamos pois de uma construção que não se dá somente sobre a frieza e distanciamento da teoria, mas que busca construir um discurso que traga a luz, num constante contato e conflito entre informante, pesquisador e leitor um pouco dessa desordem fecunda que é o semiárido, sua gente e sua cultura.

Nesse sentido repensar a ação comunicativa se faz essencial. Precisamos refletir e reconstruir nossa práxis no sentido de uma poética de uma comunicação educativa. Para isso não podemos nos furtar de, partindo do indeterminado, assumir o desafio da transformação. Tal transformação, que se dá no âmbito da vida material e simbólica de mulheres e homens sertanejos, mais do que nunca se coloca como elemento essencial para a relação complexa dos sujeitos sobre o mundo. A comunicação que encaramos nesse trabalho é, por isso mesmo, educativa em seus traços mais fundamentais. E o é

exatamente porque busca se fundar numa práxis que aceita de maneira desafiadora a abertura. Ou o desafio, como diria Paulo Freire (1983, p. 25), de “estar sendo”.

Para tanto é essencial que reafirmemos que o lugar dos sujeitos em tal processo não se dá somente sob as égides de uma recepção ativa, como, de forma bastante lúcida, defendia Jauss (2012). Para além da recepção ativa propomos aqui encarar os sujeitos comunicativos em sua fértil ação de produtores, de autores de suas próprias compreensões. Falamos mais especificamente do polo da produção de mensagens e da construção de sentidos perpetrado pelo “Eu” (Eu produtivo) sob a constante interferência do “Tu”.

Trata-se de um esforço reflexivo que nos conduz a uma prática mais consciente sobre as formas com as quais encaramos o mundo. Ao ultrapassar o lugar sagrado do “emissor”, produtor do “conhecimento triunfante” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), nos voltamos à poética de uma comunicação em verdadeiro movimento:

Na aurora de uma nova etapa de nossa civilização, a era eletrônica, o ideal romântico da criação original está completamente ultrapassado; a noção da autenticidade se torna uma vã ilusão na época das “mass-media” e da reprodutibilidade infinita de sua produção.[...]A verdadeira dissolução de um “eu” prisioneiro de si mesmo seria, ao mesmo tempo, um fim e um recomeço: o apagamento de seus limites individuais em uma pluralidade que permite encontrar, pela intermediação de um “eu” sempre diferente, acesso a mundos sempre possíveis. (JAUSS, 2012, p.216.)

Resgatar a importância desse “Eu” fundado na relação com as alteridades do mundo da vida cotidiana (SCHÜTZ, 1979, p. 72), nos faz abrir uma nova miríade de compreensão sobre as falas e simbologias sociais. Faz-nos jogar luz sobre o elemento essencial da nossa ação comunicativa: a relação que, de certo modo, estrutura nossas diversas expressões e está sempre em vias de reformulação e de deformação.

Com tudo, às vezes, se faz possível um novo modelo de comunicação participativa, inspirado no conceito de comunicação para o desenvolvimento contando com a posta em cena dos diferentes processos sociais e comunitários na intenção transformadora (LEWIS, 1993 e 2008). Sem esquecer a importância da comunidade na gestão de seu próprio registro comunicativo e significação no processo de câmbio social.

5. A desagregação dialética na ação educomunicativa

Diante dessa complexidade passamos a uma possibilidade dialética na ação comunicativa. Na sua tentativa de estudar as bases da racionalização da comunicação humana, Habermas (1983, 1996), já denunciava que não poderíamos chegar ao termo da compreensão comunicativa fora de uma relação dialógica com uma alteridade presente. Ao defender que tal compreensão (*Verständigung*), deveria essencialmente se remeter, no âmbito dos atores comunicativos, a quatro pretensões de validade: a) a enunciação de forma inteligível; b) o compartilhamento com o ouvinte de algo que ela possa compreender; c) a compreensão de si próprio e d) o alcance do objetivo de compreensão junto a *outrem*, Habermas indicava que não existe processo comunicativo acabado, mas, sim, em relação.

Em outras palavras, para alcançar a compreensão que defendemos aqui como base para uma práxis educomunicativa é preciso remetermo-nos ao contexto social e histórico das relações intersubjetivas. É preciso que admitamos o lugar das relações dialógicas, do complexo e do não controlável. Só assim conseguiremos “apreender” aos menos algumas das inumeráveis facetas presentes nas diversas impressões e ações dos atores sociais.

Dito de outro modo, a abertura para a interpretação de tais relações, nos faz avançar para um processo de construção de conhecimentos mais sensível e atento às possibilidades das muitas expressões possíveis. Sem tal entendimento, não poderemos valorizar os muitos matizes e cores de uma cultura que, em suas características, se manifesta diversa a todo instante.

A nova reflexão (que, acreditamos, nos guiará a uma nova práxis educomunicativa) se remete, como defendeu Barbero (2008), não só às “extremidades” dos meios e da recepção, mas ao calor e indeterminação educomunicativa do contexto e mediações vivas de nossas histórias, que revelam a amplitude infindável do processo de subjetivação do indivíduo onde homens e mulheres são ativos na construção de sentido de sua própria experiência.

Trata-se, então, de construir uma compreensão educomunicativa de base hermenêutica. Mas, não uma compreensão abstrata, mas sim um desafio que desça ao nível das práticas e funde um problema de compreensão e interpretação que baseada nas falas, imagens, ações, textos e as muitas expressões dos sujeitos sociais, encarados não como um objeto acadêmico estático, cauterizado, mas sim como uma construção repleta de inconstâncias, deformidades e belezas interpretativas desde o seu nascedouro.

Não poderíamos, assim, escapar do escopo hermenêutico e fenomenológico que conforma a construção do nosso exercício. Os fenômenos sociais em sua realidade material e, principalmente, simbólica não são objetos naturais e, portanto, não poderíamos observá-los a partir de uma análise fria, enquadrada e formal. Mais do que isso, as narrativas sobre o sertão que (des)norteia o presente trabalho nos compele a enxergar o subjetivo, as paixões e os sentimento com elementos relevantes da realidade que nos cerca. Em outras palavras, não nos interessa uma construção de conhecimentos meramente objetiva ou finalista, mas, sim, antes de tudo, nos interessa as visões e interrelacionamentos que os sujeitos alinhavam na tessitura da realidade social.

Para tanto, os discursos são consideradas nesse estudo como expressões de identidades que são transversais, que misturam papéis e especificidades dos sujeitos falantes com elementos da construção da própria realidade. Mesmo reconhecendo, como afirmou Thompson (2002), ao traçar sua hermenêutica de profundidade, a importância dos estudos objetivos das ciências sociais e não buscando uma exclusão radical desses saberes, nos fundamos epistemológica e metodologicamente sob outro prisma que vê na investigação social e educacional uma mirada diferente, mais ampla:

O mundo sócio-histórico não é apenas um campo-objeto que está ali para ser observado; ele é também um *campo-sujeito* que é construído, em parte, por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas cotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros, em interpretar as ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor. (THOMPSON, 2002, p. 358)

Como já definia Heidegger (2005), nosso trabalho não somente é o escopo de um corpo de especialistas, mas, sim, é um processo de cooperação e compreensão com os sujeitos viventes do agora. Sendo que, de tal forma, não podemos escapar das subjetividades no confronto com qualquer contexto social. Nosso exercício hermenêutico interpretativo se dá a partir de uma interpretação das interpretações constituintes dos sujeitos envolvidos e por isso, não pode conformar um dado reduzido ao objetivado.

Remetemo-nos, dessa forma, àquele constante processo de retroalimentação, que admite o empoderamento dos atores sociais na construção dos significados da realidade social. Afirmamos assim o papel ativo dos sujeitos, protagonizando suas vozes, e sua compreensão e interpretação do contexto que os cerca. Dialogamos com a posição filosófica que marcou a obra de Paul Ricoeur (1990), entendendo que qualquer esforço de entendimento social deve ser um “caminho” para que os atores se voltem a uma tomada de consciência: a um retorno ontológico à consciência do *corpus* social.

Assim, num exercício hermenêutico, assumimos o desafio de buscar a alteridade, a transversalidade do “outro” e das muitas visões que concorrem para compor o entendimento que construímos acerca de nós mesmos e das formas simbólicas do contexto social e sua complexidade. Para tanto precisamos valorizar as artes de fazer do cotidiano, as vidas cada vez mais multifacetadas das pessoas que dão sentido à realidade. Pensar o fazer social, principalmente na área de educação, fora desse entendimento, é no mínimo negligente com a importância do contexto sócio-histórico que faz do campo social, não só objeto e, tampouco, só sujeito, mas um hibridismo permanente de constâncias e inconstâncias.

Aqui e agora a interpretação é o mecanismo de ação que vai nos possibilitar a compreensão, depois dum processo de análise de uma realidade que pertence a outros e, pelo visto, também a nós, sujeitos da interpretação, a partir duma obra interpretável.

6. Do Ecosistema à Ecorregião

Enfrentando o desafio da gestão educacional

Antes de passarmos à discussão relativa às ecorregiões educacionais, precisamos entender que, ao construir nosso movimento de pesquisa e intervenção, estávamos enveredando pelos desafios de lidar e desenvolver capacidades discursivas e simbólicas dos seres humanos. Mais do que isso, estamos diante de um processo educativo mais aberto, que para além de uma recepção (aprendizagem) passiva estimula a ação dos diversos atores educativos como emissores de mensagens.

Na nossa proposta educacional emissão e recepção se deslocam dos seus lugares históricos rumo a uma mestiçagem reconstrutora. Estamos falando de uma interpenetração que atua por construir uma compreensão de que a educação,

enquanto teoria e prática educativas, parte de um hibridismo de meios, mediações, linguagens e discursos e as muitas características que compõem o seu contexto. Em outras palavras, podemos mencionar a assunção e a possibilidade de consolidação de ecossistema educucomunicativos enquanto manifestação de uma eco-comunicação concreta e mestiçada:

Assim, cada ser vivo é um emissor/receptor. Uma rede de comunicações com o meio se tece a partir desse emissor/receptor e, de um em um, do próximo ao distante, as redes sobrepõem-se, recobrem-se, interferem umas nas outras, encontram-se, ramificam-se em profusão, numa espécie de polirrede sempre recomeçada que constitui, em suma, a teia (de aranha/Penélope), o tecido comunicacional da eco-organização (MORIN, 2002, p.55).

O ecossistema educucomunicativo, assim como os ecossistemas naturais, são pautados pela relação, pela proximidade e pela mistura. Os ecossistemas comunicativos, uma vez construídos no âmbito educacional resgatam uma série de conexões e, a partir desse conjunto de reLigações, somos capazes de as possibilidades e entaves a uma mestiçagem transformadora, que permite uma complexidade, um tecido direcionado ao novo, ao híbrido e ao contestador.

Na natureza não humana, os ecossistemas se constituem também a partir de sistemas comunicativos rudimentares e fechados. As abelhas, por exemplo, se comunicam dentro da sua espécie para gerar determinado tipo de comportamento, porém, essa comunicação se fecha ao grupo específico e geograficamente limitado das abelhas. Tal fato nos faz pensar que, na natureza, a comunicação tem somente um fim de preservação de comportamentos e contatos entre as espécies.

Nossa prática, para além desse isolamento comunicativo, propõe a consolidação de uma prática eco-comunicativa que, segundo Morin (2002), pressupõe uma ruptura, um movimento que aceita a complexidade das relações antropossociais. Não falamos, assim de sistemas vistos como unidades controláveis, mas de construtos organizados a partir de processo permeáveis e sob a força de inúmeras influências externas. Da mesma forma como demonstraram Maturana e Varela (1997), o ecossistema educucomunicativo incorpora uma nova forma de enxergar os processos bio-lógicos.

Descobriu-se no universo físico um princípio hemorrágico de degradação e de desordem (segundo princípio da termodinâmica); depois, no que se supunha ser o lugar da simplicidade física e lógica, descobriu-se a extrema complexidade microfísica; a partícula não é um primeiro tijolo, mas uma fronteira sobre uma complexidade talvez inconcebível; o cosmos não é um maquina perfeita, mas um processo em vias de desintegração e de organização ao mesmo tempo” (MORIN, 2005, p.14)

Não buscamos mais, como foi intentado pela ciência da ilustração, um processo educativo que se dê como sistemas ou máquinas perfeitas – com resultados previstos e determinados. O ideal do sistema fechado, perfeitamente controlável, operacionalmente disciplinado, e fechado num ciclo perfeito de autoconstrução, diante da educomunicação que acreditamos, já não se entende como possível. O ecossistema educacional, por se ligar ao próprio movimento da vida, constrói identidades não a partir de uma redução da complexidade da vida, mas sim a partir das inúmeras inter-relações que compõem o meio.

Partimos, assim, de uma revisão paradigmática, para firmar o nosso percurso de intervenção educacional sobre as bases de uma perspectiva da diferença e da relação (sempre de mão dupla) entre as partes e o todo. Pelo caminho da síntese aprendemos ser possível estabelecer relações fecundas entre os nossos ecossistemas e o meio. Percebemos, também por meio dessa mudança epistemológica, que não nos basta mais estabelecer e perseguir sistemas organizados pela rotina e pela tarefa pura e simples: precisamos, mais do que isso, fazer com que as partes, estruturas, regras, recursos humanos e outros aspectos da nossa ação, dialoguem de forma fecunda com a complexidade do entorno.

Em outras palavras, pensamos uma educomunicação que siga esse movimento de eco-organização. Defendemos, para tanto, um movimento que nos contextos escolares se constituam como ecossistemas abertos ao movimento de interferência reconstrutiva do contexto. Tal raciocínio se liga com a noção de ecossistemas educacionais colocado por Souza e Sartori (2015) como uma possibilidade, de viabilização de espaços dialógicos na escola, onde se viabilize a mediação cultural, e se constituam possibilidade de reflexão, problematização e intervenção prática na realidade a partir de cinco pontos básicos:

1. Consideração das particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
2. Estabelecimento de um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
3. Ampliação das possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
4. Preocupação com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
5. Favorecimento de uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

Ao trazer a questão da ampliação das “possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo”, é preciso que se compreenda que as questões relativas aos processos de comunicação e educação na comunidade escolar se colocam como mais abrangentes que o simples uso didático das mídias por si só. Isso implica que, na perspectiva da práxis educacional, os/as professores/as assumem uma postura crítica e consciente sobre a relação entre os sujeitos e as suas referências cotidianas, sendo a comunicação dialógica um caminho para pautar suas práticas.

O cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que o afetam, seja no campo de trabalho como no âmbito familiar, político e econômico. Isso significa que o cidadão deveria poder distinguir entre um telejornal independente e confiável e um outro que seja mero porta-voz de um partido ou de um grupo econômico, entre uma telenovela que esteja ligada ao seu país, inovando na linguagem e nos temas e uma telenovela repetitiva e simplória. Para tanto, necessitamos de uma escola na qual aprender a ler signifique aprender a distinguir, a tornar evidente, a ponderar e escolher onde e como se fortalecem os preconceitos ou se renovam as concepções que temos sobre política, família, cultura e sexualidade (MARTÍN-BARBERO, 2000, P.58).

Precisamos perceber, porém, que o movimento de encontro e convergência entre comunicação e educação, por ser complexo, se faz a partir de uma série de conflitos. As relações conflituosas que percebemos em nossa experiência no CETEP nos demonstram que não poderíamos trilhar um caminho educacional calcado em linearidades ou em programações antevistas. Uma formação educacional questiona, a partir dessa

compreensão, a mera formalidade educacional justamente porque se lança às curvas da mistura e da contextualização.

É através da força da força desse embate, muitas vezes colocado como um desconstrutor lacerante dos papéis fixados, da burocracia e dos currículos, que a nossa experiência se viu paralisada. Em muitos casos, as novas experiência educativas, acostumadas ao regramento do padrão, perde a ação, se imobiliza frente ao inesperado. Assumir, no CETEP, a assunção de qualidade política de que falava Pedro Demo (2001, p.156), nos jogou num caminho que nos fez pensar uma construção diferente da “teorias das especializações” que Guattari e Rolnik (1996) chamaram de “equipamentos segregativos” do saber científico e depositário.

A formação educomunicativa que tentamos construir buscou, assim, uma reflexão e reconfiguração prática do processo educativo destinado aos jovens alunos dos CETEP. Em outras palavras, buscamos uma ampliação das nossas compreensões para que, compreendendo melhor como se conformam material e simbolicamente as juventudes, pudéssemos intervir e repensar a práticas educativas e pedagógicas ligadas à edificação e fortalecimento de um diálogo entre os indivíduos em subjetivação e o contexto presente na própria vida da comunidade escolar.

Diferente dos equipamentos segregadores, característicos de uma formação eminentemente técnica e castradora, buscamos fugir da tentação de ceder a um modelo formativo e de comportamento subjetivo a ser seguido. Fugimos das bulas educacionais, cristalizadas historicamente na tradição escolar, para subverter uma danosa economia dos corpos e dos tempos nas relações educomunicativas de produção/ensino e recepção/aprendizagem. A educomunicação que norteou nossa ação é uma proposta que rompe com o simplismo seriador da educação formal – procuramos, assim, fugir de docilidade frente ao que ao posto; frente à autoridade pedagógica.

Caminhamos assim no sentido oposto ao que Foucault (2003) chamou de “aprendizagem corporativa”, fundadora de uma relação de dependência com um programa disciplinar, característica de programas de treinamento e avaliação mais rígidos e focados a uma “missão de mercado”:

Tem-se insistido muito que educação profissional não pode ser “treinamento”, porque, pelo menos na teoria, se aceita largamente que educação vai muito além da inserção funcional no mercado. Nesta teoria predomina também a pressão do mercado: valoriza-se o saber pensar, porque o mercado assim quer. Um trabalhador competitivo, globalizado, precisa saber pensar, porque o processo produtivo está baseado no manejo do conhecimento. Entretanto, chega-se até à qualidade formal. Qualidade política continua estranha ao mercado (DEMO, 2001, p. 158)

A educomunicação, em sua mestiçagem, enfrenta tais práticas homogeneizadoras. Porém, só consegue êxito em tal tarefa se, desafiando as estruturas do aparato dominante, propõe, em conjunto uma nova força de gestão curricular e educacional, uma ruptura paradigmática que possa incidir na própria instituição escolar. Em outras palavras, para que ultrapasse tais equipamentos segregativos a educação comunicativa não pode ser somente mais uma teoria ou uma prática isolada num ecossistema educacional pequeno e, por vezes, inexpressivo.

Num contexto em que a formação dos sujeitos, em face ao seu próprio incremento tecnológico, se torna cada vez mais complexa, nos arriscamos a pensar esse problema de gestão educ comunicativa não somente a partir de ecossistemas – sejam eles comunicativos (MARTIN-BARBERO, 2002) ou educ comunicativos, mas sim a partir da concretização do que chamaremos nesse trabalho de ecorregiões transdisciplinares comunicativas e educativas .

6.1. Ecorregiões educ comunicativas

Enfrentando o problema de gestão através da associação

Na biologia ecorregiões são áreas relativamente estáveis compostas por uma heterogeneidade de espécies que convivem em ecossistemas relacionados. Por definição, uma ecorregião, apesar de relativamente homogênea, é distinta dos sistemas adjacentes. É um ajuntado complexo de ecossistemas onde se observa a predominância de um pequeno número de grupos e/ou um conjunto distinto de características (Instituto Life, 2015). Existe nas ecorregiões uma regularidade, porém, os agentes que compõem uma ecorregião não são amorfos e nem os mesmos para os diversos contextos, eles variam de um lugar para outro, a depender de uma série de condições.

As ecorregiões são usualmente definidas como áreas relativamente homogêneas que possuem condições ambientais similares (BAILEY, 2005; LOVELAND e MERCHANT, 2004; ZHOU et al., 2003; OMERNIK, 1995), e podem ser definidas em diferentes escalas (BAILEY, 1983). Dinnerstein (1995) acrescenta a definição de ecorregião como um conjunto de comunidades naturais, geograficamente distintas, que compartilham a maioria das suas espécies, dinâmicas e processos ecológicos, além das condições ambientais similares, que são fatores críticos para a manutenção a longo prazo de sua viabilidade (XIMENES, et. al, 2009, p.2).

Partindo desse entendimento, poderíamos dizer que quando se formam uma série de ecossistemas educacionais num contexto escolar estamos criando as bases para a estruturação de ecorregiões com uma potencialidade de manutenção e regularidade de suas ações na escola. Trata-se de uma estratégia de sobrevivência, uma vez que, organizados numa ecorregião, os ecossistemas tendem a se hibridizar num conjunto maior e mais representativo de intervenção. Em outras palavras, as ecorregiões permitem que, uma vez iniciadas, as diferentes práticas educacionais se interpenetrem criando uma ecologia que representa as complexas inter-relações educacionais sociais e culturais do contexto antropológico em questão. As características e ações inerentes aos ecossistemas educacionais são assim fortalecidas na estrutura da prática escolar e formativa.

Não estamos com isso defendendo uma padronização da atividade educacional, mas sim estimulando o fortalecimento pelo conjunto híbrido dos ecossistemas que a educação pode constituir na escola a partir de contextos específicos antes isolados. Em outras palavras, as ecorregiões partem da união dialogada de reflexões e práticas, para a constituição de uma política de formação educacional.

Baseamo-nos numa postura crítica de ruptura. Porém, não nos furtamos a exergar o desafio prático de nossa ação educacional e as múltiplas influências e reformulações que os indivíduos em subjetivação, em seus ecossistemas, carregam consigo nesse cenário:

Neste contexto, os investigadores críticos, influenciados pelos "pós-discursos" (por exemplo, o discurso pós-moderno, o feminismo crítico e o pós-estruturalismo) entendem que a visão

que o indivíduo tem de si e do mundo é cada vez mais influenciada pelas forças históricas e sociais. Dada a evolução das condições sociais e informacionais do final do século XX, e início do Século XXI, saturados pela mídia e cultura ocidentais, foram necessárias, para os teóricos críticos, novas formas de pesquisar e analisar a construção de indivíduos. (KINCHELOE E MCLAREN, 2005, p. 304)

Assim, a proposta das ecorregiões educacionais, mais do que simples rompante estruturalista, estimula nosso entendimento e nosso engajamento contra a égide de regras monoculturais; ou mesmo sobre a ingenuidade de uma noção liberal da ação social. Ao fortalecer tal ecologia de pensamentos e práticas questionamos a educação de via única e nos fortalecemos frente à esparrela do que Kincheloe e Steinberg (1999, p. 34) chamaram de “axioma do daltonismo”, onde tendemos a encarar que os sujeitos sociais, em sua experiência cultural, vivem numa espécie de igualdade natural.

As ecorregiões educacionais, enquanto ação, jogam luz e cor a essa daltonismo – buscando a eclosão de conhecimentos outros e uma oposição á homogeneização do tecido social e educativos. Para além da forma enviesada de compreensão da cultura, defendemos, antes de qualquer coisa, um plugar plural onde as experiências multiculturais, apesar do que possamos pensar ou acreditar, se dão sob as luzes da diversidade e das muitas e diferentes relações de poder.

A importância dessa ampliação prática e de assumirmos os desafios de gestão da educação se faz mais forte quando percebemos, por exemplo, como segmentos socioculturais e organismos internacionais elegem as políticas de currículo e de formação como uma pauta prioritária para responder aos desafios que o mundo se lhes oferece, num nível considerável de configuração de poder e tensões.

Podemos dizer que falamos de uma educação flexível que, mesmo com suas rotinas, se cria e é criada a todo instante. Nos referimos um movimento permanente; a uma construção compartilhada e colaborativa que, a todo instante, é entrecortada por relações diversas e, exatamente por isso, é reconfigurada em direção ao novo ao heterogêneo. Ao admitir um processo que não se concebe como meramente horizontal, ou totalmente vertical, estamos nos abrindo à possibilidade da mestiçagem de influências e práticas rumo ao novo.

Admitir a ameaça mistura nada mais é do que reconhecer que a própria educomunicação nasce da interpenetração. A prática educacional, frente aos estabelecimentos da educação formal, se torna um desvio a ser controlado pela herança disciplinar porque se coloca como reação política ao enquadramento e tensão por verticalização característica de algumas concepções teóricas e epistemológicas da modernidade. Esse enquadramento, sempre resistiu ao movimento talhado em direção à participação desse polo produtivo (*Eu produtivo*) comunicacional e educacional. No entanto, a nossa proposta processo de diálogo e empoderamento dos indivíduos em subjetivação:

Esta problematização, que se dá no campo da comunicação em torno das situações reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, referidos também ao concreto, demanda a compreensão dos signos significantes dos significados, por parte dos sujeitos interlocutores problematizados. (FREIRE, 1983, p.56).

Tal empenho subjetivo, nos contextos educacionais, só se dará quando, de fato, possamos estabelecer uma relação educacional mais flexível em sua unidade mais básica: a relação do Eu com o Tu. Só quando pudermos entender a educação para além da instrução técnica, poderemos admitir que os antes receptores tão somente, podem nos ajudar a construir a educação como uma obra em movimento.

Tal como verificou Umberto Eco (1991), ao observar as produções artísticas do século passado, tal poética em movimento instaura uma nova relação entre autor e receptor; entre artista e público ou, mesmo, entre o Eu e Tu educacionais. Essa nova relação nos trás novos desafios no campo da educação real:

A poética da obra em movimento (como em parte a poética da obra "aberta") instaura um novo tipo de relações entre artista e público, uma nova mecânica da percepção estética, uma diferente posição do produto artístico na sociedade; abre uma página de sociologia e de pedagogia, além de abrir uma página da história da arte. Levanta novos problemas práticos, criando situações comunicativas, instaura uma nova relação entre contemplação e uso da obra de arte (Eco, 1991, p.65).

Acreditamos que a responsabilidade de educadores e educandos, conscientes de seu papel ativo, é de se colocar frente ao desafio dessa nova poética artística, educativa e comunicativa. Reorientando sua práxis no sentido da abertura do polo produtivo da educomunicação. Uma vez que a recepção, como defendeu Jauss (2012), pressupõe a

atividade, precisamos que a produção também a pressuponha de forma mais abrangente e inclusiva.

Como afirma Amar (2014, p. 85), chegou a hora de enfrentarmos o desafio de encarar o jogo de *Puzzle* que se coloca “nos vasos comunicantes entre a educação e a sociedade”. Esse quebra-cabeça fluido, de peças cambiantes, nas suas partes assimila os sujeitos em construção não como engrenagens estáticas a serem encaixadas e acabadas. Falamos aqui de um mosaico educocomunicativo que se abre à complexidade, que se lança à abertura.

Nesse sentido a práxis educativa e comunicativa em movimento, não deve se furtar a enxergar que as subjetividades emergem com força para redimensionar nossa experiência e entendimento do mundo. A dialogicidade que defendemos como estratégia de abertura e movimento da obra comunicativa e educacional, só será possível se empoderarmos os sujeitos em suas mais diversas nuances.

O próximo, o pessoal, o afetivo, o erótico, o imaginário, resgatados do mundo inferior das paixões e das tradições, reaparecem, não para se vingar da racionalização e eliminá-la, mas para acrescentar, sem pausa, a diversidade e a complexidade de nossa experiência e de nossos modelos de sociedade e cultura (TOURAINÉ, 1997, p.86).

Em outras palavras, não poderíamos conceber um movimento de abertura educocomunicativa, se não levarmos em conta, pelo avanço do *Tu produtivo*, as paixões, incertezas e diversidades da cultura humana no tocante ao campo mais fechado do *Eu produtivo*. Só será possível falar em empoderamento no campo da educação se repensarmos o lugar protegido do autor; do detentor do conhecimento; do mestre que ainda batalha para manter seu castelo à salvo das investidas práticas da alteridade.

Somente repensando essa relação com *outrem* e estando preparada para a abertura da produção do conhecimento e ao papel ativo dos antes considerados ignóbeis pelo tecnicismo da primeira modernidade, a educação efetivar-se-á, como queria Paulo Freire (1967), num movimento de liberdade e de inserção crítica de homens e mulheres na construção do seu próprio destino.

Os indivíduos dos nossos tempos, cada vez mais líquidos e subjetivos, se organizam de formas diversas e, por isso, fazem mutantes suas formas de encarar o mundo e seus próprios fazeres frente à realidade. Estamos numa época de intensa construção e desconstrução das relações de sentido – das relações que estabelecemos com o nosso contexto antropológico.

Outras perspectivas epistemológicas e metodológicas no estudo da sociedade e de suas relações, como as teorias do *Standpoint Theory* feminista (Harding, 1996, 2007) e a epistemologia anticolonialista indígena, defendida por Denzin (2005), ganham cada vez mais força por trazer novamente ao jogo da nossa compreensão sobre as ações humanas, o lugar do subjetivo, das paixões e das emoções na superação de uma visão moderna objetivista, fria e separadora.

Propomos aqui uma resposta política na nossa práxis comunicativa e educacional. Uma resposta que represente mais um passo (dos muitos que ainda teremos que dar) rumo a um avanço contra as ordens daqueles que Denzin (2005, p.935) chamou de “agentes do poder colonial”, que visam, numa defesa de práticas homogeneizadoras, a manutenção de antigos padrões de verdade e validade (*Truth and validity*).

A abertura e o movimento das ações educomunicativas proposta neste artigo, seguem por este caminho epistemológico. Afinal, é de suma importância que estejamos abertos cada vez mais às vozes sufocadas por estruturas de poder por muito tempo arraigadas em nosso fazer histórico e social que, segundo Sandra Harding (1996, p. 129), “ressaltam a separação e a oposição dos mundos social e natural, do abstrato e do concreto, da permanência e da mudança”.

Defendemos, pois, a abertura o *Eu produtivo* frente à atividade já inconformada do “Tu”. Propomos a abertura dessa grande unidade constitutiva da nossa ação educomunicativa que, mesmo com o avanço das novas tecnologias comunicativas, ainda se coloca de forma arraigada em muitas de suas relações originais e mais básicas. Assim, pretendemos adentrar na esfera da construção constante, indagadora e inquieta do conhecimento.

Nesse sentido, acreditamos que tal processo somente se dará através de um processo de empoderamento e subjetivação, que faz com que os indivíduos, tomando consciência do seu lugar ativo no mundo, construam novos sentidos e práticas para o desenvolvimento e avanço da sua experiência antropossocial.

Não estamos defendendo aqui a elaboração de um receituário prático para a interação educacional, mas propondo uma mudança real de postura e ação, que nos permita enxergar, dentro da potência “supralinguística” da comunicação e educação humanas, a necessidade de construir uma verdadeira obra em movimento. Nesse ponto é importante que estejamos dispostos a nos abrir ao outro: ao acontecimento ético dessa alteridade presente, que Lévinas (2004) ligou à nossa vocação para a alteridade.

PARTE III

Poder Interveniente

1. Do quebra-cabeça ao mosaico

O poder perturbador

Mesmo com o todo o esforço filosófico de ultrapassagem dos princípios da ordem, da separação e da redução cartesiana (MORIN, 2001), um conhecimento comunicativo transgressor, que se queira aberto e em movimento, ainda enfrenta muitos obstáculos. Ao adentrarmos no contexto escolar, tão marcado por uma tradição tecnicista e monástica, percebemos de cara que o conhecimento ainda está preso a uma finalidade estreita.

Nossa pesquisa se deparou como uma totalidade que tende a se apequenar diante das pressões de um mercado que necessita ter seus exércitos de reserva abastecidos. Apesar do intento de pensar uma formação que se desse por caminhos outros, percebemos ao longo da nossa imersão, que a educação ainda se prende a um binarismo fundamental: o certo ou errado; o bonito ou feio; o estranho ou comum. Não falamos aqui de conceitos palpáveis, mas de uma criação socialmente organizada através do qual os sujeitos em subjetivação orientam sua formação em geral.

Nossa educação formal cria e reproduz constantemente as práticas e relações que pavimentam os caminhos para um saber muitas vezes daltônico, que, não enxergando a potência formadora da diversidade, se entrega a uma racionalidade conduzida a fins mercantis e da inserção competitiva no mundo do trabalho. Deparamos-nos com uma abordagem míope, calcada num modelo em que as experiências do presente – saber que brota para além da escola – se invisibilizam numa aprendizagem ofuscada e repleta de presenças negadas.

Essa aprendizagem que ultrapassa o posto, ou a rigidez dos currículos, historicamente posta de lado em nome de uma rede de "monoculturas", infelizmente dominam muitos contextos, nos quais a racionalidade socialmente instituída se converte em saber aceito e

utilizável. Uma racionalidade voltada ao ideal primário de aproximação de um Deus regulador da natureza, controlador das intempéries dos fenômenos.

Em muitos momentos nos deparamos com a força desse “padrão educativo”, pautado pelo tecnicismo e pelo fetiche do domínio e que ainda precisa de avanços fundamentais rumo a um saber diverso, mestiçado e ecológico.

[...] el modelo de la educación tradicional necesita pensarse desde nuevas perspectivas. Esto no significa agregarle una “e-” al comienzo para hacerlo mejor. Tampoco será suficiente con adquirir determinados dispositivos tecnológicos o con incorporar alguna certificación o norma internacional de calidad. La educación demanda una mejora ecológica, sistémica, de largo aliento y que a su vez resulte inclusiva (COBO e MORAVEC, 2011, p. 19-20)

Diante de tal visão, se torna ainda mais claro que não podemos encarar o desafio de estabelecer uma educomunicação popular sem a promoção de uma primeira ruptura dentro do âmbito da educação formal. Essa ruptura, sem dúvidas, foi o nosso primeiro desafio, pois nos colocou a obrigação e a tarefa premente de encarar o desafio político que tal intento representa. Esse desafio está concentrado em relações complexas – nas quais os lugares de poder interferem diretamente para que consigamos atingir uma comunicação que seja mais ecológica e menos cartesiana.

Defender uma educomunicação que, pelo movimento e abertura, se mestice para criar algo novo, por si só, se configura como uma agressão à educação técnica formal. Ao propor uma educação comunicativa popular, e sua conseqüente ligação às diversas origens dessa cultura multifacetada, estabelecemos uma transgressão intelectual e prática, pois partimos de algo que leva em consideração os indivíduos como atores sociais competentes e em transformação.

Trata-se de um rompimento político e crítico com a noção moderna, branca, masculina e europeia de comunicação, educação e ciência – uma noção ainda muito forte, mesmo que de forma não consciente, nas escolas de formação técnica. Em outras palavras, nossa pesquisa e intervenção avançou à seara da busca de uma compreensão que fundamentasse uma postura comunicativa e cultural juvenil (MAFFESOLI, 2005), que fosse capaz de se renovar constantemente num movimento de “retorno do orgânico” das relações sociais diversas.

Esse rompimento não foi arquitetado ou planejado enquanto objetivo de pesquisa. Ele se deu como parte de uma reação da uma visão enrijecida de construção do conhecimento, impregnada de forma ainda mais flagrante no ensino técnico:

Se existe uma crítica contundente à visão “dura” de ciência, uma delas se instala na tarefa de desconstruir os *apartheids* cultivados na forma de pensar do edifício científico moderno. Outrossim, pode-se verificar que no seio mesmo das elaborações interpretativas em pesquisa, fraturas maniqueístas são cultivadas, como, por exemplo a polarização do micro x macro (MACEDO, 2004, p.79)

Nossa pesquisa demonstrou que as relações micropolíticas estavam na raiz da força verticalizadora da relação educativa. Os sujeitos, por mais que intentassem uma relação de liberdade criativa, sempre estavam subordinando à autoridade professoral. Essa autoridade se estabelecia, por vezes, através de um controle disciplinar explícito e, por outras por meio, de um atrelamento mais velado e presente nos próprios etnométodos da vida escolar.

Nesse sentido, vale lembrar que, num contexto institucional, como é o contexto escolar, existe uma grande complexidade relacional. Em outras palavras existe uma gama extraordinária de comportamentos, posturas, signos e símbolos que, operados de uma perspectiva micro, refletem na configuração do macro, mesmo que muitas vezes esse reflexo seja insipiente. Tratamos assim com um grande emaranhado social, do qual não podemos simplificar ou diminuir sua complexidade.

“[...] Reconhecemos que o indivíduo só pode ser compreendido como parte da sociedade à qual pertence, e que a sociedade só pode ser compreendida com base nas interrelações dos indivíduos seus constituintes. [...] Os problemas das ciências sociais são desse modo facilmente definidos. Eles se referem às formas das reações dos indivíduos, isoladamente e em grupos, os estímulos externos, às interações entre eles próprios e às formas sociais produzidas por esses processos” (BOAS, 2005, p.53).

As monoculturas racionais aí estabelecidas, e que parecem resistir nos contextos escolares, causa essa primeira ruptura política com o nosso processo de pesquisa, porém, ainda podemos estabelecer brechas para que driblemos esse “finalismo cartesiano” (MACEDO, 2009, p. 77), que desconsidera a diferença e complexidade fecunda enquanto caminhos para uma formação mais humana e inclusiva. As práticas sociais fundantes das inúmeras interações e produções de sentido presentes na escola também se introjetaram como mais um aspecto dentro do desenvolvimento do nosso

estudo, no entanto e elas também se configuraram como um estopim para que reafirmássemos a possibilidade uma educomunicação formadora e crítica.

Reforçamos que nossa ação trilhou caminho diverso ao do entendimento que configura uma concepção de conhecimento baseado na "não existência" ou na ausência do diferente, do assimétrico. Ela se fundou nas experiências e observações da educação enquanto um processo vivo, e feito de forma compartilhada em seus êxitos e entraves.

A etnometodologia enquanto teoria social nos deu os instrumentos necessários para que não pensássemos tais relações a partir de uma tentação positivista e/ou pós-positivista. Partimos dos pressupostos que os sujeitos em suas diferentes relações têm e compõem uma existência social organizada, e essa existência está cravada na complexidade do mundo da vida. Abrimos assim os olhares da pesquisa às inúmeras interações sociais que determinam, por vezes, uma completa reconfiguração, do lugar e dos comportamentos dos atores sociais.

Nesse sentido, as relações de poder concorreram de forma cabal para que compreendéssemos que a nossa comunicação não se daria sob o formato de uma linha de transmissão horizontal. Tal pensamento seria tão errôneo, quanto acreditar que apenas a verticalidade autoritária pauta a vida educacional. Recorremos a Garfinkel (2006), para entender que o comportamento, a compreensão, e própria disposição dos corpos das pessoas é construído nas (e através das) interações.

Tal interação se dá por uma teia inextrincável de linguagens e negociações, onde as constituições de poder e institucionais ganham peso ainda maior. O poder se constitui como linguagem – como uma linguagem que comunicada por aspectos muitas vezes pequenos, mas que não devem passar despercebidos pelo exercício etnometodológico. O gesto de bater no relógio com o dedo indicador, transparece, por exemplo, uma postura de controle do tempo por parte do professor diante dos atrasos do grupo. Mais do que uma mera sinalização, tal gesto é concretização da linguagem do poder.

[...] é na dinâmica das práticas cotidianas que se instituem as formas pelas quais as regras desses jogos de poder irão operar, normatizar, reproduzir, dominar e assujeitar indivíduos. Ponderando a importância da instância social na constituição dos jogos de poder, é que se estabelece o entendimento de que uma prática é um jogo, um jogo que combina linguagem e poder. Combina

linguagem, por ser um jogo de significações, e combina poder, por ser um jogo que orienta condutas e institui verdades (JELENIK, 2014, p.6).

A interpenetração da linguagem e dos significados estabelecidos pelo jogo de poder na escola, parte assim, de uma negociação contínua. Mais do que isso, trata-se de um jogo situado que, levando em conta os pensamentos e fazeres dos atores sociais competentes, não se liga nem a uma horizontalidade e, muito menos, a uma verticalidade acabada.

Não estamos lidando com um quebra-cabeça que resulta num somatório de peças ou numa figura geométrica perfeita. A comunicação em movimento e seu confronto com as relações de poder. Imersas na assimetria relacional da escola se parece muito mais com um mosaico fluido, onde inexistente a figura de uma estrutura rígida e imutável perante o agir das pessoas.

O desvio que estabelecemos, dentro dessa miscelânea de relações, fez com que, a partir da mestiçagem epistemológica que propomos, adentrássemos de forma mais criativa na miríade complexa de inter-relações antropossociais que a escola representa. Nesse sentido, como já apontavam as investigações filosóficas do segundo Wittgenstein, buscamos partir da valorização dessa complexidade rumo a uma compreensão mais ampla: uma compreensão que nos indicou os caminhos possíveis de uma educomunicação onde a linguagem é compreendida como processo em contexto e, por isso mesmo, é situada.

Nosso desafio prático, é preciso salientar desde logo, não se liga inquebrantavelmente aos padrões de domínio do poder disciplinar ou do controle constituído na escola enquanto Instituição. Mais do que isso, ela parte de uma relação dialética com o contexto (inclusive com suas formas poderosas) para desfixar papéis. O desatrelamento desses papéis, é o cerne da educomunicação em movimento; sendo, por isso, a base da nossa intervenção enquanto fenômeno linguístico constituído a partir dos diversos usos e jogos de comunicação e poder que os indivíduos em transformação fazem dos discursos no mundo da vida da escola:

Quantas espécies de frases existem? Afirmação, pergunta e comando, talvez? - Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de empregos daquilo que chamamos de “signo”, “palavras”, “frases”. E essa pluralidade não é nada fixo, um dado para sempre; mas novos

tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos. [...] O termo “*jogo de linguagem*” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida (Wittgenstein, 1999, p.35).

Tornou-se evidente que assim como o fez Wittgenstein, o jogo da nossa intervenção e pesquisa, enquanto fenômeno político, educativo e comunicativo, para além da estrutura eminentemente lógica do *Tractatus Logico-Philosophicus* (1968), não se faz sob a retidão metodológica dos receituários. A presença do outro desconstrói esses receituários. A presença dos jogos de poder, por exemplo, desconstrói uma horizontalidade utópica, assim como, os papéis não fixados no processo de colaboração desconstruem uma verticalidade absoluta.

Por isso dizemos que o advento da educomunicação popular formativa parte à mestiçagem: pois aceita a mistura de influências e comportamentos; de símbolos e materialidades, para criar um processo de renovação e abertura. A mestiçagem educacional que percebemos é, assim, um movimento. Um movimento de confrontação com os muitos âmbitos imiscuídos no sentido prático do agir comunicativo. Um sentido prático que é múltiplo, porque múltiplas são as relações e as “formas de vida” que estabelecemos para engendrá-lo.

2. Ao conflito reformulador

O Poder e o esfacelamento do modelo

Diante de tais constatações, nosso percurso de pesquisa nos encaminhou ao esfacelamento dos modelos. Nesse sentido, uma epistemologia de paradigmas estáticos (mesmo que caracterizado pelo retorno do circular) não responde ao desafio que nos colocamos. Eis que o ciclo colaborativo se desfaz: se esfacela perante a desagregação do conflito. Eis, então, o cerne da nossa transformação dialética: “o contrário é convergente e dos divergentes nasce a mais bela harmonia, e tudo segundo a discórdia” (HERÁCLITO, Apud: SANTOS, 1990, p.05).

Enquanto procuramos as bases para uma comunicação popular colaborativa, pretensamente horizontal, notamos a necessidade do movimento e do desencontro. Sendo assim, a mestiçagem epistemológica que defendemos não pode admitir a horizontalidade una (dada às muitas perturbações que sofre) e também não se pode ligar

a uma verticalidade absoluta (dado o poder das inter-relações e da diversidade). A partir desse estudo passamos à possibilidade de uma transformação do processo educacional, partido do conceito de uma prática controlada, para uma práxis que não se firma sem a dialética do estranho, do intangível, e, muito menos, sem a liquidez da transformação ideativa.

Percorrendo este caminho, não temos dúvidas de que precisamos construir nova dimensão prática e teórica para que efetivemos nossa práxis enquanto potência formadora. Não cabe mais pensar numa comunicação educativa que apenas “transfira” de conhecimento (FREIRE, 1996, p.21), mas sim no processo que se refaz perante à interferência dos muitos fatores ecológicos presentes. A mestiçagem responde a esse movimento, porque ela própria não admite o estático. A conservação não caminha pelas mesmas sendas da mistura e esse ponto se torna nó górdio para a nossa percepção.

Voltamos ao ponto crucial da relação do sujeito com a alteridade; do homem com o mundo que se cria em seu entorno como uma teia que se tece como rizoma. Voltamos, pois, ao que é criado a todo instante: o imponderável. Esse inconcluso é que pode propor a abertura do polo produtivo da comunicação, fazendo do *Eu produtivo* comunicacional (e, por conseguinte, educacional) um ponto de tensão criativa em relação ao Tu.

O *Tu produtivo*, antes percebido como receptor; como polo receptivo e recriador, pode, pela abertura que propomos, se encaminhar ao ato da criação. Esse movimento requer deslocamento e, principalmente, questionamento da recepção enquanto valor consolidado na geopolítica educacional. O receptor mestiço, na educação colaborativa, passa à atividade formuladora, e, uma vez formulando, atinge os campos da produção dos discursos e do poder.

Por isso, por não estamos somente no reino das significações, mas, sim, no reino das práticas socialmente construídas. Poderíamos falar de uma prática social materialmente existente, que gera uma desconstrução a partir de campos interpenetrantes. Saímos da circularidade (veja figura 04) para o mosaico do modelo decomposto. Pois é a partir da compreensão dessa decomposição que podemos construir uma práxis de empoderamento dos indivíduos em subjetivação:

FIGURA 05 – O MOSAICO DA COMUNICAÇÃO EM MOVIMENTO



As muitas interferências sociais decompõem o modelo

Lembrar a filosofia de Heráclito aqui nos parece fundamental. Pois esse confronto com o estranho e com o mutável, criador do mosaico da nossa educomunicação se apresentou como um verdadeiro enigma na nossa trajetória de pesquisa e intervenção. Ao desfazer a noção de ciclo colaborativo, que defendíamos de forma entusiasmada no início do nosso projeto, adentramos num caráter perturbador e ambíguo da construção da colaboração proposta.

Como podemos notar na comparação das figuras acima (figura 1 e 2) houve uma transformação essencial na dinâmica do nosso grupo. A intersecção de diversos pontos de influência, dos quais pudemos destacar as diversas relações de poder entre os sujeitos (e a micropolítica daí advinda); a tendência de formalização do ensino técnico (visando o preenchimento automático e inserção dos alunos no chamado mundo do trabalho; os muitos conflitantes etnométodos envolvidos com a vida institucional sempre lacerante além dos diversos meandros do processo de subjetivação dos atores sociais, nos fez lembrar que, assim como percebera o filósofo de Éfeso, os sentidos que tentávamos

captar estavam ligados a uma multiplicidade de aspectos sociais, econômicos e culturais que se encontravam em constante movimento.

"Do arco o nome é vida, a obra é morte" (fr. 48). A physis é majestosamente constituída de uma infinidade de elementos díspares em perpétua movimentação (unindo-se e separando-se), que nascem, florescem e perecem. Inspirado nos harmoniosos sons que brotam da lira de Apolo - a música do mais sublime dos deuses identifica-se à melodia do universo -, o Lógos canta a ordem que subjaz a essa extraordinária composição de fenômenos: a vida se resume no perene combate entre forças opostas. "Todas (as coisas) vêm a ser segundo a discórdia e a necessidade" (fr. 80) (SANTOS, 1990, p.04).

Podemos dizer, nesse ponto, que antes desse movimento fecundo enfrentamos a paralisia tão frequentemente ocasionada pelo adverso. Em dados momentos, ao invés de movimento, nosso estudo gerou paralisia. Essa paralisia nos entrecortou, enquanto indivíduos em subjetivação, de maneira intensa, provando que, nas relações humanas, sejam elas educativas ou comunicativas, não podemos escapar da teia das relações de poder e das conformações institucionais.

Quando falamos em paralisia, não estamos nos referindo à falta de execução das atividades, mas, sim, de um processo de congelamento compreensivo, que surgiu pela interferência desagregadora dos movimentos opostos à horizontalidade que pretendíamos. As muitas interferências surgidas do mosaico da nossa comunicação em movimento se tornaram, em primeiro momento, amarras para a nossa tarefa.

Nesse ponto, destacamos a presença muito nítida daquilo que, como explica Revel (2005, p.29), Michel Foucault considerou como sendo a evolução do poder disciplinar: o controle. Estamos nos referindo a um tipo de controle que, atrelado aos chamados mecanismos de vigilância de uma sociedade pautada por relações de poder, e surgidos na modernidade dos séculos XVIII e XIX, não só se liga a aplicação de penas, mas á correção e prevenção das formas variadas de "desvio".

Podemos dizer que a comunicação popular, pensada enquanto estratégia formativa, concretizada num grupo de intervenção na realidade do CETEP, se colocou como um desses desvios – mesmo que isso nunca tenha sido reconhecido por professores e gestores. A possibilidade da construção de um ecossistema educacional que se colocasse enquanto caminho para a construção de uma práxis educacional

mestiça, e que não escapasse do seu compromisso criativo com a diversidade enquanto potência formadora, sem dúvida foi um desvio aos padrões educativos básicos do ensino técnico formal.

A ideia era que se estabelecesse a abertura e o movimento propícios ao confronto criativo com a alteridade – em que a educomunicação fosse pensada e estruturada enquanto fenômeno inserido, no “mundo da vida” (*Lebenswelt*)⁶ (SCHÜTZ, 1979), e entrecortado por saberes, experiências e interpretações subjetivas. Essa nova poética criativa, que, como definiu Umberto Eco (1991), se colocava como possibilidade para além da aceitação tácita dos discursos dos mestres ou como elemento de questionamento construtivo dos chamados “instrumentos possíveis de conhecimento” (ECO, 1991, p.56).

Exatamente por se colocar como problematização consciente de uma educação baseada no controle, se tornou o desvio a se controlar. A correção do desvio se deu de diversas formas ao longo da nossa experiência; desde o controle do tempo utilizado nas ações, até na contenção dos ímpetos de dispersão dos jovens, por parte dos professores e, também na conduta muitas vezes professoral dos próprios comunicadores populares. Essa soma de fatores fez com que o grupo experimentasse uma relação de poder capaz de interferir de forma mais explícita.

Nesse ponto, uma experiência se ganhou um contorno especial:

“Durante o segundo encontro formativo geral do nosso projeto, tivemos uma pausa para descanso. 15 minutos seriam suficientes. Ao longo desses 15 minutos, os jovens retornaram ao seu “meio” – ao seu local de convívio preferencial: o pátio da escola. Lá, acontecia uma confraternização e os alunos pareciam se transformar. Longe do nosso grupo, sua jovialidade saltava aos olhos. Eles cantavam, pulavam, gritavam para extravasar toda a potência criativa característica da adolescência. Foi um choque perceber como o grupo, que deveria se pautar pela horizontalidade e participação aberta se tornara um grilhão para aqueles jovens. No grupo, eles não se sentiam desenvoltos; no grupo pareciam estar em mais um compromisso formal. Era longe da nossa dinâmica grupal que eles se sentiam em contexto. Longe dos professores e comunicadores, eles se sentiam visivelmente mais a vontade para construir uma postura dialógica dotado de valores mais abertos para a construção da compreensão do mundo”. (CADERNO DE CAMPO, 2015)

Em outras palavras, o distanciamento dos estudantes percebido em diversas ocasiões revela a dinâmica de uma micropolítica, regulada por diversas tensões de poder, dentro da escola. Os professores, demonstraram ocupar outro lugar dentro da geografia humana e das interrelações observadas; eles não se misturavam aos estudantes. Sua autoridade os colocava num lugar outro: num espaço separado, onde se estabelecem outras relações e se sedimentam as condições de um chefia da " linha de produção" da formação técnica.

É preciso, ao encarar tal fenômeno, que compreendamos que a escola se conforma enquanto uma organização. Essa organização entrelaça vertentes, campos simbólicos e práticos, através dos quais os indivíduos alocam parte do seu processo de subjetivação. Tal processo, olhado pelos seus diversos matizes, é mediado por diversos fatores, que vão desde a linguagem (e sua constante reconstrução e reindexicalização) e o estabelecimento dos significados, até as atividades práticas mais cotidianas.

É esse entrelaçamento complexo, percebido no CETEP, que faz com que a escola seja, para além de um espaço de aprendizagem, um espaço de geração de um conhecimento diverso, fincado no agora. Falamos de um conhecimento que se arvora por diferentes espaços e tempos e que, entrecortados por relações de poder transversais, não se entrega a uma horizontalidade pura.

Falamos de um espaço de trocas contínuas, que, por ser ambiental, vivo, se deixando influenciar por diversas forças e fatores, inclusive pela disciplina e pelo controle.

Toda prática individual é situada num amplo campo de práticas as quais se ramificam em todas as direções, do individual para o organizacional e o institucional, assim como qualquer outro sistema complexo. Aqui a aprendizagem não é entendida enquanto processos individuais, grupais e organizacionais distintos, mas como um único processo em que todos estão contemplados simultaneamente (BISPO e GODOY, 2012, p. 686).

Tal constatação construiu no nosso processo de pesquisa uma nova compreensão: as pessoas se inserem no processo educacional a partir da relação que nutrem umas com as outras. Porém, essa relação não se dá de maneira desregulada ou livre. Diversos padrões de controle, oficiais ou não, assim como os papéis conferidos pela própria organização escolar, fazem do processo educativo um imenso processo de interrelações,

Percebemos que diferentes estratégias sociais, transparentes na ação dos sujeitos envolvidos com o grupo de comunicação popular, muitas vezes apresentaram o potencial de ultrapassar os processos formais impregnados historicamente na instituição escolar. No entanto, verificamos, através de diversas observações do cotidiano, ser muito difícil, dentro da atual configuração escolar, promover uma comunicação popular formativa horizontal.

Essa conclusão, nos chega como um problema identificado. Mas, também, como um gerador de oportunidades para que entendamos o processo formativo, coletivos e não formais a partir de outro prisma: o prisma do movimento.

Arriscamos, como veremos em outras partes desse trabalho, a não mais falar em comunicação horizontal em movimento, mas em comunicação aberta e em movimento. Nesse ponto, a observação dos etnométodos presentes no nosso grupo de colaboração, forma cabais para que, mesmo diante de uma pulsão funcionalista na escola técnica, pudéssemos trabalhar os fenômenos a partir de uma perspectiva mais situada, considerando os entraves e atravessamentos que as muitas subjetividades, materialidades e temporalidades podem colocar ao processo.

Reconhecemos, assim, que estamos lidando com um processo social, que para além do humano e material, pode reconduzir a um reposicionamento estético na escola. A comunicação popular prima pela organização coletiva e adquire potencial formador justamente porque se imiscui na diversidade para criar seus argumentos. Esse mergulho na diversidade só é possível se considerarmos como importantes os pontos de vista dos sujeitos em subjetivação – dos atores sociais competentes, dentro dos seus limites e potências emotivas e éticas.

Partindo de uma nova perspectiva, a educomunicação se volta à mestiçagem para guiar o seu movimento. Ela encara o desafio de se abrir ao fenômeno do outro, ao elemento educador da alteridade, para reconstruir mensagens e compreensões sobre a realidade. Esse conhecimento passa a ser um desvio para a escola. Pois coloca à baila uma nova perspectiva: a perspectiva de uma simbologia feita a partir da abertura e construída a partir do desafio prático do empoderamento dos discursos antes invisíveis.

Adiante defenderemos, a partir do nosso trabalho de pesquisa, uma ruptura com a noção que inicialmente nutríamos. Frente à complexidade da constituição escolar, não mais falaremos em comunicação horizontal (uma vez que essa se mostrou impossível de se concretizar), mas sim de uma comunicação mestiça e em movimento.

Continuaremos, assim, fugindo de um monolitismo epistemológico; continuaremos assumindo o desafio político da nossa tarefa. Porém, pensamos agora numa comunicação que se constitua como uma estratégia educacional efetiva e guiada para práxis educomunicativa híbrida e multicultural. Tratamos, assim de uma práxis que apesar de ser estruturada para a ação, vai buscar, de forma sutil, o necessário desprendimento dos receituários técnicos da educação formal.

O campo de batalha agora adentra outro nível: para que ultrapassemos uma educação constituída enquanto “cultura invasora” (FREIRE, 1967), repensaremos o nosso fazer comunicativo (enquanto potência formadora) em direção à abertura do processo de produção do conhecimento. Para isso recorreremos a Umberto Eco (1991), para atingir um nível mais complexo de “movimento criativo”, acreditando ser possível construir uma educomunicação que se abra nos campos da autoria e da produção dos discursos.

No entanto, como veremos nas seções seguintes, para chegarmos a essa discussão, precisaremos retornar e compreender outros fatores importantes...

3. Micropolítica Interventora

Nesse sentido, lembramos da matriz de análise micropolítica de Silva (2004), segundo a qual a escola pode, a depender de como se configuram suas relações de poder, transitar entre a produção mais aberta de formações, ou a fabricação mais rígida e controlada do processo formativo. Segundo o pesquisador,

[...] a escola atual tende a constituir-se como um "locus de produção" (Lima, 1992) de formação, embora tal dependa da forma como o poder é exercido. Assim, a um líder fechado, do tipo autoritário ou antagonista, a escola constituir-se-á tendencialmente como locus de reprodução de formação e o processo de regulação será predominantemente de controle. A um líder aberto, facilitador ou democrático, a escola terá possibilidade para se constituir, como locus

de produção de formação, em que o processo de regulação confere, predominantemente, autonomia aos seus profissionais, quer ao nível da tarefa, quer ao nível individual (SILVA, 2004, p. 250).

Percebemos em nossa experiência que as relações de poder interferem claramente nos modos de produção de processos formativos na escola. Os sujeitos mais empoderados, ou líderes, em determinadas situações, acabam por conduzir, através de um distanciamento autoritário em muitos casos, um processo regulatório, no qual a horizontalidade simplesmente não se observa.

Tal fato se mostrou presente na postura dos professores que, no próprio cotidiano da escola, cultivam essa autoridade reguladora:

Enquanto os alunos se encontram no pátio (seu refúgio de iguais), onde uma horizontalidade se esboça, os professores se deslocam para o seu espaço de isolamento. Nesse dia fomos convidados a conhecer o espaço onde os professores confraternizam. Trata-se de uma sala ao fundo de uma série de escritórios (de fato separada dos outros ambientes escolares) nos quais o professores se deslocam de sua autoridade disciplinar e, longe dos estudantes, confraternizam emocionalmente. Aquele era o lócus de horizontalidade de classe: libertos da obrigação de exercer o controle, eles simplesmente eram iguais. (CADERNO DE CAMPO, 2015)

Percebemos que o processo de regulação do interím formativo de está ligado predominantemente ao desenvolvimento e introjeção dos etnométodos – das estratégias que os sujeitos imiscuídos numa configuração instituição requerem para desempenhar seus papéis. Essa dinâmica da separação, observada no cotidiano da escola, demonstra o quanto tais etnométodos demarcam, não só o lugar dos discursos e signos, mas também algumas das partes cruciais de uma separação estratégica de corpos.

Como diria Sartre (2002, p.300), o outro nesse contexto aparece como um verdadeiro “mediador indispensável” entre o sujeito e si mesmo. Dentro de um contexto institucional, com relações de poder disciplinar demarcadas, a própria existência material do outro, sua presença corpórea objetivada, faz com que o “eu” tenha a obrigação de exercer o definido papel de poder perante o “Tu”.

Tal relação com o outro (e com sua posição institucional) é a base para que o estabelecimento dos comportamentos e sentidos não são de forma independente das locais e usos socialmente organizadas na escola. A Etnometodologia nos mostra que

a existência de características racionais nesse processo interfere de maneira incisiva nas formas pelas quais os membros se colocam perante a realidade.

Esta realidade, não esqueçamos, é socialmente disposta, e seus usos e atos estão conectados por ocasiões organizadas em seus usos mais corriqueiros. Trata-se de uma relação complexa como a alteridade, que se influencia pelos corpos, mas que não se origina neles:

Se, com efeito, a relação fundamental entre o meu ser e o ser do outro se reduzisse à relação entre o meu corpo e o corpo do outro, seria pura relação de exterioridade. Mas a minha relação com o outro é inconcebível se não for uma negação interna. Devo captar primeiramente o outro como aquele para quem existo como objeto; a recuperação de minha ipseidade faz aparecer o outro como objeto em um segundo momento da historização ante-histórica; a aparição do corpo do outro, portanto, não é o encontro primordial, mas, ao contrário, não passa de um episódio de minhas relações com o outro, e, mais especialmente do que denominamos objetivação do outro; ou, se preferirmos, o outro existe para mim primeiro, e capto-o como corpo depois (SARTRE, 2002, p.427).

O outro existe como estopim de uma relação de conflito, onde o exercício da negação constitui porta de abertura a uma relação complexa. Existimos a partir da nossa relação com a alteridade; com o meio. Mais do que isso, é através das inter-relações que nos movimentamos em direção à transformação. Porém, esse movimento não se faz limpo e fluídico, mas sim se configura pela caminho das destruições e das subjugações. A presença do outro; sua materialidade e sua simbologia são, por essência, eventos violentos.

De forma não prevista em nosso primeiro intento investigativo, podemos confirmar *a priori* que, para além das relações intersubjetivas existe um movimento poderoso de legitimação que, como bem definiram Berger e Luckmann, incidem sobre os papéis dos sujeitos em determinada ação e, também, sobre a forma como esses sujeitos enxergam seu próprio fazer. Detectamos um processo de legitimação que, mais do que um guia de comportamentos, se estabelece como uma relação complexa, a partir da qual os indivíduos regulam suas condutas e percepções.

A legitimação não apenas diz ao indivíduo por que deve realizar uma ação e não outra; diz-lhe também *por que* as coisas são o que são. Em outras palavras, o “conhecimento” precede os “valores” na legitimação das instituições (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 129).

Ao adentrar nesse nível de análise, estamos falando de uma estruturação de comportamentos e universos simbólicos que corroboram, por vias que muitas vezes escapam à ação dos sujeitos, para a garantia de uma objetivação do poder institucional. Trata-se de uma corrente de produção de significados que ancoram a autoridade e, mais especificamente, a presença institucional enquanto totem a ser venerado.

Essa veneração se dá pelo Berger e Luckmann (1985, p. 127) chamaram de “objetivações de primeira ordem” – processos institucionalizados, incorporados a toda uma dinâmica de poder, que atuam na definição da posição e da ação dos atores institucionais. Numa leitura etnometológica, poderíamos dizer que tais mecanismos são parte crucial na ação dos sujeitos em subjetivação frente às instituições.

No CETEP, durante nosso processo de pesquisa e intervenção, tal estruturação legitimadora se faz presente em todas as atividades educacionais: através de uma verdadeira seriação de comportamentos e do estabelecimento de funções formais de educação, o Centro ancorado num um intenso processo de objetivação de funções, faz com os sujeitos se recoloquem frente à sua própria posição institucional. Os sujeitos criam assim um segundo nível de legitimação da Instituição, pois, frente ao posto, eles criam uma totalidade poderosa, na qual a vida se recompõe a partir de papéis estabelecidos e reconhecidos pelo próprio processo de subjetivação.

Diante disso, tal processo de legitimação fundamenta muitos aspectos das dinâmicas colaborativas por nós propostas. O funcionamento do grupo, longe de se concretizar enquanto prática totalmente horizontalizada, se mostrou, em muitos momentos, entrecortados por uma normatividade agressiva. Esse conjunto de normas se fez presente não somente nas esferas mais pragmáticas da ação, mas influenciou de forma muito presente o contexto simbólico das atividades.

Constatamos, por conseguinte, que havia um incremento de forças de poder não somente no estabelecimento de rotinas e regras, mas também nas próprias condições dos atores enquanto seres cognoscentes:

A legitimação “explica” a ordem institucional outorgando validade cognoscitiva a seus significados objetivados. A legitimação justifica a

ordem institucional dando dignidade normativa aos seus imperativos práticos. É importante compreender que a legitimação tem um elemento cognoscitivo assim como um elemento normativo. Em outras palavras, a legitimação não é apenas uma questão de “valores”, sempre implica também “conhecimento”. (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.128)

Percebemos, assim, uma batalha intensa entre a coisificação do processo educacional, a partir do estabelecimento de normas e tarefas, com a subjetivação dadas pelos indivíduos. A fala de uma professoras do CETEP, participantes diretas das construção da proposta de comunicação popular colaborativa na escola, é emblemática nesse sentido:

“Não sei como funciona na Universidade, mas aqui o nosso grupo só irá para frente; só terá resultado, se estabelecermos tarefas aos alunos. Ou melhor, vocês precisam estabelecer tarefas; têm que dar aos meninos algo que fazer, se não eles não vão continuar (PROFESSORA CORA)”

A fala da professora expressa bem os dois âmbitos em conflito: o da objetivação normativa e o da vontade subjetiva de estabelecimento de significados. Ao relatar sobre a importância de o grupo se adequar ao “ritmo institucional”, estabelecendo funções aos corpos dentro de um espaço de tempo, a professora dialoga fortemente com a objetivação institucional em sua vontade de materialização. Trata-se de uma referência material que, partindo de uma base conceitual prévia e acatada, pretende gerar uma ordem de comportamentos que redunde, a seu turno, numa ordem simbólica e, porque não afirmar, cognitiva.

Trata-se do estabelecimento de fronteira para a verve significativa que a colaboração propõe; tal advertência, mesmo que brotada de uma ação subjetiva (de um sujeito em subjetivação e dotado de vontades e paixões, se traduz como um reconfigurador do excesso de significações produzidas pelos alunos em liberdade colaborativa. É uma reação da própria instituição, através da autoridade conferida ao professor, à horizontalidade que intentamos.

Pela geração de um significado que se atrela à vida atribuída ao mundo, traduzido pela ação (normativa ou não) dos sujeitos envolvidos, tal processo de intervenção vertical se materializa enquanto objetivação e, assim, legitima o processo que constituiu e manteve muito do que hoje experimentamos na educação formal em seus mais diversos níveis. Nesse processo, homens e mulheres, mesmo em constante subjetivação, tendem a

estabelecer um conflito – um jogo de correlação de forças complexas, que concorrem diuturnamente no testemunho e na consolidação dos sentidos objetivados do poder institucional. Nesse momento, o invisível ganha corpo e o intangível torna-se familiar.

No momento em que as ideias se materializam em condutas descontroladas ou não planejadas; quando a educação incorrer em desvios – onde ideias se tornam práticas (ou coisas) deformadas, desafia-se as características mais patentes do *logos* da ciência. Ao mesmo tempo, desafia-se a padronização educacional tão bem descrita por Foucault em sua investigação acerca do poder disciplinar:

Encontramos aí as características próprias da aprendizagem corporativa: relação de dependência ao mesmo tempo individual e total quanto ao mestre; duração estatutária da formação que se conclui com um prova qualificatória, mas que não se decompõe segundo um programa preciso; troca total entre o mestre que deve dar seu saber e o aprendiz que deve trazer seus serviços, sua ajuda e muitas vezes uma retribuição. A forma da domesticidade se mistura a uma transferência de conhecimento (FOUCAULT, 2003, p. 133).

Nesse sentido, nos deparamos com diferentes e interligados níveis de legitimação da ação de alunos e professores dentro do ambiente escolar. Esses níveis de legitimação estão intimamente ligados ao estabelecimento das relações de poder por nós identificados. Sendo, por isso parte relevante nas nossas observações e conclusões...

4. A simbologia da verticalidade:

Sobre efeito prático da alteza simbólica no contexto escolar

A altura, ou, melhor: o ato de ocupar posição em lugar mais alto, sempre foi elemento de poder nas sociedades humanas. Desde a fixação de antigos imperadores com as altas sacadas dos prédios para se comunicar com empregados e súditos ou, mesmo, o uso de sapatos altos para da impressão de altivez; e até a posição de destaque (num alto quase intangível) da postura papal na praça de São Pedro, trabalham no sentido de construir uma espécie de elevação poderosa frente aos outros a partir da estatura.

Falamos de uma estatura que transita do material ao simbólico. A posição material da altura remete ao simbolismo do domínio, da ocupação dos lugares privilegiados na sociedade. O ato de descer do alto das grandes escadarias da estratificação, mais do que

uma mecânica de aproximação corporal , dá a ideia de que os “elevados” descem ao nível dos ignóbeis para lhes dar um pouco de contato com o divino, com o supremo.

Não à toa, a linguagem audiovisual do cinema tende a explorar planos construídos de baixo para cima. Esses elementos cinematográficos são empregados para dar sensação de grandeza a determinados personagens frente a outros ou, até mesmo , frente à plateia. O esmagamento da grandeza sempre foi associado ao poder que subjuga e controla, por isso os heróis dificilmente são construídos em corpos pequenos.

A pequenez, quando usada pelos ditos vencedores, ou pela simbologia do heroísmo, se liga muito mais a um mero subterfúgio – um estratagema para atraí-los os maiores e incautos vilões. A pequenez ligada à vitória é vista simplesmente como uma técnica a ser empregada em situações muito específicas. Mas, nunca, como condição permanente dos sujeitos dotados de alguma autoridade.

Estar num posição superior frente aos doentes; aos pobres; aos ignorantes e aos demais marginais sempre esteve no bojo das principais práticas de poder da humanidade. O céu, colocado estrategicamente acima de nós, frente à penúria do inferno sob os nossos pés, se coloca dentro dessa simbologia que nos atravessa as diversas interrelações e simbologias. Trata-se de uma relação significativa que estrutura um pouco do nosso estar no mundo, sendo, para isso, fruto de um mecanismo eficiente de controle.

5. Da ideia à prática

A simbologia da alteza e a operação prática do poder

Estamos frente a uma simbologia da alteza que, oriunda dessa autoridade que se verticaliza, atua no sentido de controlar as relações de poder nos diferentes espaços e instituições sociais. O poder do alto se guia no sentido de controlar a ameaça advinda dos porões das relações intersubjetivas sociais e culturais. Afinal, ao rés do chão há a possibilidade da contaminação pelo contato, no subsolo eclode a possibilidade fecunda da mistura e do contato direto com o extraviado; com os doentes e degredados; com os seres vindos do limbo – os “contaminadores” da pureza da elevação:

A ordem responde à peste; ela tem como função desfazer todas as confusões: a da doença que se transmite quando os corpos se misturam; a do mal que se multiplica quando o medo e a morte desfazem as proibições. Ela prescreve cada um no seu lugar, a cada um seu corpo, a cada um sua doença e a sua morte, a cada um o seu bem, por meio de um poder onipresente e onisciente que se subdivide ele mesmo de maneira regular e ininterrupta até a determinação final do indivíduo, do que o caracteriza, do que lhe pertence, ou do que lhe acontece. Contra a peste que é a mistura, a disciplina faz valer seu poder que é de análise (FOUCAULT, 2003 p, 163-164).

A simbologia da autoridade maior, ocupante do alto, serve para que se efetive toda simbologia prática. Falamos de uma construção de significados que redundam numa prática real de dominação e controle. A simbologia da alteza, vinculada a outras simbologias ligadas às práticas de poder, criam um equivalente ao poder obtido pela força. Como diria Bourdieu, tais forças simbólicas geram um efeito mobilizador, que impõe um determinado campo como legítimo.

Não estamos falando de uma ação material, mas, sim, de um violência simbólica que se constitui a partir de uma primeira dissimulação. O poder da simbologia da alteza (que aqui será o nosso foco) não se dá somente sob o auxílio das bancadas e dos palcos. A autoridade não se transfere ao plebeu pela simples ocupação do lugar mais elevado ou pela natural estatura corporal. Há, antes de tudo, um jogo simbólico, onde se constitui a autoridade e dominação enquanto força prática.

A autoridade da alteza só se exerce praticamente quando se gera um conhecimento de tal poder. Melhor: o poder só se exerce a partir de um fundamento simbólico ou de um reconhecimento coletivo. Não estamos, aqui, falando de uma ação de força pura e simples. Mais do que uma ação mecânica, a simbologia da alteza cria uma verticalização prática a partir de um poder simbólico.

Somente a partir desse entendimento é que chegaremos ao cerne da discussão que aqui propomos e que foi uma das principais constatações do nosso trabalho etnográfico na escola CETEP. A professora Clarisse, portadora de síndrome de nanismo, medindo apenas 98 centímetros de altura, demonstrou que a dinâmica do poder nas Instituições e na própria sociedade não de se estabelece pelos caminhos da ordem física. A autoridade e a disciplina criam uma simbologia da alteza, da verticalidade e do controle. Porém, eles o fazem a partir de elevações compreensivas e interpretativas.

Clarisse, mesmo sob o estigma do nanismo, conseguia estabelecer a ordem emanada do alto. Enquanto professora ela estabelecia, mesmo posicionada abaixo dos corpos físicos, um controle eficiente: Um controle só alcançado porque a própria Instituição escolar dedicava o poder de sua constituição àquele sujeito. Banhada nos etnométodos institucionais, Clarisse travestia em suas disposições de professora empoderada a dinâmica de um domínio previamente organizado. Seu poder emanava da mesma simbologia da alteza que vimos ser perseguida ao longo da história por Papas e Imperadores. No entanto, na esfera prática, ela provava não emanar do corpo, mas sim das consciências.

Os alunos reconheciam a alteza. Eles acreditavam em tal simbologia e na sua reverberação prática. E o faziam justamente porque estavam imiscuídos num processo intenso de legitimação. Um processo capaz de não só modelar compreensões, mas de atingir efeitos pragmáticos, reais...

[...] não existe segredo"... Ao mesmo tempo existe. Né? Então, essa autoridade ela é dinâmica. Eu só imponho ela nos primeiros dias de aula. Eu chego chegando e falo: "ô, tamanho não é documento"; "Eu sou pequena, mas não sou criança"; "Eu quero que vocês me respeitem, porque eu aqui estou para auxiliar, intermediar, facilitar... Né?... Indicar os melhores caminhos para a sua formação (PROFESSORA CLARISSE, 2016)

O norte, sempre acima, rejeita de forma veemente as rebeldias do sul, historicamente dominado, não porque tem maior território ou, somente porque tem maior potencial bélico. Trata-se, verificamos, de um jogo mais complexo, onde o simbólico tem especial papel no estabelecimento das relações de domínio. Daí as modernas orientações dos mapas. Cartograficamente temos a noção enganosa que estamos abaixo. Isso é simbólico!

Para que o poder se exerça o mais eficientemente possível é preciso que se operem tais construções. E isso só se estabelece se, de cima, o poder estabelecer o controle panóptico que necessita. Nas escolas, não é diferente. A atuação de Clarisse nos mostra que a vertente simbólica da alteza, mesmo contrastando com sua condição de nanismo, se estabelecia de formas variadas no seu cotidiano. Falamos aqui, enquanto opção epistemológica também, do plano do vivenciado; do dia-a-dia dos sujeitos. Nesse

cotidiano o planos simbólico, montado para gerar um efeito prático de mobilização e controle de outras pessoas, apresenta seus efeitos de forma incontestes.

Clarisse enfatizou em diferentes ocasiões que estabelecia sua autoridade a partir de um movimento de empatia com a sua própria posição superior. Ela demonstrava, logo de início, que detinha o poder; que detinha o conhecimento e, por conta disso, naquele contexto ela era a porta-voz do alto. Do alto dos seus 98 centímetros, Clarisse, através de um poder hierárquico ou, mesmo, por conta de sua formação acadêmica, ou de sua colocação enquanto “detentora do conhecimento”, criava uma espécie de elevatório simbólico operado pela noção de competência – era a partir desse movimento que lhe era permitido o acesso a determinados setores da altura e o exercício eficaz do poder simbólico na escola.

A eficácia do poder, sua força limitadora, passaram, de algum modo, para o outro lado – para o lado de sua superfície de aplicação. Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis: torna-se o princípio de sua própria sujeição (FOUCAULT, 2003, p. 168).

Eis que o olhar panóptico, do qual fala Foucault (2003) também depende de um lugar prático e simbólico mais alto, de onde se possa lançar o intento de controle sobre o subalternos do poder. Dificilmente as formas de controle do poder disciplinar se estabeleceriam sem a geografia da altura. O próprio poder divino só se completa através de uma noção de autoridade altíssima inalcançável.

6. A altura simbólica e a “castração” da mestiçagem

A comunicação educativa em muitos casos se verticaliza, justamente porque a autoridade se dá a partir de um lugar tido como superior e, isso, é flagrante em muitos momentos. Daí dizermos que a liderança nos processos educacionais, na maioria dos casos se dá a partir de um exercício de poder sobre as pessoas (sejam eles alunos, profissionais ou professores). Nas escolas, a partir de uma elevação simbólica dos corpos, se constrói uma liderança muitas vezes fechada à visão de um líder ou de um conjunto de líderes nas diferentes situações. Essa dinâmica gera uma regulação, um controle vertical e castrador de uma mestiçagem fecunda.

Essa constituição de controle subjuga os menores, a partir de um controle e hierarquização das relações interpessoais e profissionais. A estatura contribui assim para uma espécie de subalternização dos menores. Trata-se de um defeito simbólico perante a dinâmica do poder e de seu intento controlador. Por isso, a menoridade corporal e simbólica é vista geralmente com preconceito e, sempre é tida como algo a se corrigir. Os saltos usados por imperadores em diversas ocasiões, os cavalos de Napoleão, os elevados dos professores das escolas normais se constituem em fatos que provam que a autoridade se acostumou ao simbolismo da verticalidade “de cima para baixo” e, por isso, tende a rejeitar o movimento contrário: originário das bases das muitas pirâmides antropossociais que estabelecemos.

Talvez por isso, por conta dessa tendência vertical, o controle disciplinar tenda a se encontrar no estabelecimento de autoridade e lideranças estereotipadas por uma cultura masculina, branca e racional. Estabelece-se, assim, o espaço fechado do grandioso frente ao apequenado; do comandante frente ao vassalo; do fiscal frente ao controlado.

A metáfora pode parecer pesada, porém, é diante desse controle disciplinar que a hierarquia vertical mais encontrou terreno fértil para florescer. Em instituições como hospitais, universidades e prisões, o panoptismo da autoridade, costumeiramente situada no alto das torres, púlpitos e palcos, desencadeia uma forma de controle extremamente violenta e eficaz.

Esse controle não se dá somente nas macrorrelações, mas também se estabelecem ao nível das interações antropossociais - ao nível das microrrelações que conformam as instituições enquanto tais. Eis que não poderíamos falar de um poder uno, mas sim de várias manifestações de poder nas diversas situações. Trata-se de uma difusão micropolítica das relações de poder – relações essas articuladas de maneiras variadas e que não perdoam as vozes que tentam ecoar de baixo para cima.

Por isso, podemos dizer que, sim, o poder se manifesta e gera seus efeitos nos corpos das pessoas. E ele o faz não através de uma materialidade, mas sim a partir de um simbolismo concretizado a partir de técnicas e rotinas de dominação. Nas escolas, essas rotinas conferem a determinados corpos poderes sobre outros: Alguns corpos se docilizam frente ao exercício da alteza. Ao se concretizar, esse poder atinge a

corporeidade dos indivíduos fazendo com que se ergam degraus por onde certas pessoas e instituições podem controlar e subordinar outras. Estamos, assim, nos referindo a os chamados procedimentos de poder, que “realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos”. (MACHADO, 1992. P. XII)

A história que contaremos adiante prova que o poder não é somente material ou abstrato. Ele está ligado à dinâmica e à distribuição do poder simbólico e à sua influência direta sobre os corpos. Na verdade, podemos dizer que o poder se situa fora e, ambigualmente, no próprio corpo, uma vez que é determinado a partir da materialidade das relações interpostas pelo poder dos símbolos e das significações. Porém, não podemos cair no engano de ignorar que qualquer conduta poderosa parte de um conceito ou de uma ideia. O poder também se faz no terreno da ideologia ou, mesmo, no campo criado pela nossa consciência do mundo.

Por isso, o poder é difuso. Por que ele se ancora num misto de práticas e compreensões. É essa miscelânea de práticas e ideias do mundo que tornarão possível a configuração de poder que apontaremos a seguir. Os púlpitos e palcos estabelecidos no âmbito dos etnométodos – mecanismos de elevação do corpo perante os outros designados como objetos/sujeitos de controle – existem não somente a partir da materialidade, mas também, e muitas vezes principalmente, através das simbologias que colocam os sujeitos em determinadas posições frente à realidade.

6.1. O “caso” Clarinha

Como já fizemos notar, para exemplificar como as relações verticalizantes interpenetram a nossa prática educacional, nos focamos no caso da Professora Clarisse. Trata-se de uma opção de interpretação, já que, com essa professora e sua história de vida, podemos verificar com maior clareza a operação real do poder interveniente que resstruturou nosso trabalho. Apesar de não nos focarmos nessa pesquisa na construção pormenorizada de um estudo de caso, pedimos licença ao nosso leitor para apresentar essa história.

Trata-se de uma breve interpretação, que serve como exemplo muito peculiar de como o poder operou na transformação das presenças em nosso grupo. O caso da professora Clarisse nos chamou atenção desde os primeiros encontros do nosso grupo. Falamos isso não por conta da sua limitação física, mas por conta da forma como, por meio de etnométodos chancelados pela autoridade escolar de professora, sua presença foi capaz de alterar nosso percurso interventivo e de pesquisa.

O caso que já estamos contando forneceu elementos para que compreendêssemos que, num cenário escolar técnico, o poder se expande por todos os cantos, disseminando estereótipos e criando ações de controle e disciplina. A professora Clarisse, portadora de síndrome de nanismo (como gosta de frisar), se mostrava poderosa frente aos alunos e comunicadores. “Eu só sei que sou pequena quando não alcanço alguma coisa”, diz a professora que, com menos de um metro de altura, consegue estabelecer autoridade no ambiente escolar, familiar e na maioria dos ambientes por onde circula e estabelece relações na sociedade.

Clarinha é portadora de um tipo raro de nanismo: Ela tem tronco e cabeça em tamanhos normais. Porém, seus braços e pernas não se desenvolveram. Trata-se de um caso de nanismo raríssimo e que não se transmite com facilidade entre as gerações. Tal característica da síndrome que acompanha Clarisse fez com que somente ela tivesse baixa estatura na família. Seu irmão, Otávio, nascido quatro anos após, tem estatura normal. Seu sobrinho, também.

Em outras palavras, Clarisse, desde cedo teve que conviver com pessoas maiores que ela. Nenhum parente; nenhum amigo; nenhum conhecido mais próximo tinha a mesma deficiência e isso, segundo relato da própria Clarisse, se tornou um desafio desde cedo:

O meu primeiro preconceito foi quando eu saí de escola particular para pública. Lá no colégio Luis Viana (fui fazer a quinta série do segundo grau... Do primeiro grau, me desculpe) e eu tinha aquele modo, aquela cultura, aquele ritmo de aluno de escola particular. Então, eu levava meu lanche, na merendeira, a toalhinha, e tudo mais... No primeiro dia de aula, eu estiro a minha toalhinha, boto minha bananinha, minha merenda na mesa e os alunos chegam e tomam o lanche... Aí eu choro e crio um trauma inicial. [...] Então esse foi o meu primeiro preconceito; meu primeiro bullying. (PROFESSORA CLARISSE, 2016)

Clarinha percebia que ali sua deficiência representava um desafio. Ela estava indefesa frente ao poder dos maiores e, para seguir a sua vida, precisava articular outras estratégias para vencer não só o preconceito, mas a própria ameaça que a sua limitação física impunha.

Assim, ela parecia desafiar sua própria condição física e, demonstrando que a simbologia da altura não reside somente na posição dos corpos, lançou mão de uma espécie de transição simbólica para que o nanismo, barreira tão difícil para tantos, fosse superado em nome de uma vida social e afetiva sem maiores percalços. Ela passou, assim, a se destacar nos diversos contextos que frequentava. Em sala de aula, com boas notas e sempre à frente de processos políticos na escola, foi se tornando popular e liderando os grupos com os quais se relacionava. Foi assim na escola, quando participou ativamente de grupos de teatro e música; e foi assim na época de colégio, quando ajudou a fundar o primeiro grêmio estudantil regional de Irecê.

Clarisse operava uma condição de poder de maneira muito singular: ela passava a abandonar a condição de pequenez do seu corpo para operar os primeiros contornos do que chamamos aqui de “simbologia da autoridade” ou “simbologia da altura”. A Mudança de postura e reconstrução de sua própria imagem pessoal frente aos outros fez com que Clarisse se tornasse maior. Uma ocupante do alto em determinadas situações. Ela estabeleceu uma passagem de um poder construído simbolicamente, mas operado na prática.

[...] eu não tinha muito o que oferecer na minha beleza externa. Então, eu tinha que ganhar ponto da minha amiga através da minha beleza interna. Então, assim, através do quê? Através da minha comunicação; do meu dinamismo; da minha desenvoltura; do meu ombro amigo; da minha linguagem; do meu estudo... Então, eu busquei me fortalecer em outros pontos, já que eu tinha um ponto crítico, fraco, que era a estética. (PROFESSORA CLARISSE, 2016)

Clarisse parece ter compreendido, talvez de forma instintiva, que somente a partir de uma reconstrução significativa se poderia modificar seu contexto prático. A realidade dos preconceitos e agressões que vivera por conta do nanismo forjou uma nova dimensão de controle – uma dimensão possível para ela. Clarisse, antes subjugada por uma feroz simbologia da altura, passou a estabelecer o caminho para um crescimento no sentido de praticar os primeiros contornos de um poder microfísico (FOUCAULT, 1992) – emanado do cotidiano e vinculado a uma força motriz de grande potência.

O limite da estatura, foi ultrapassado por uma apropriação eminentemente simbólica. frente às exigências de poder da sociedade moderna, Clarisse estabeleceu uma série de etnométodos que confirmavam a sua autoridade em diversas situações. Não à toa, Clarisse estudou e se formou em administração e logo ascende ao posto de gerente em uma grande rede de lojas da cidade. Depois disso, não demora para que esteja envolvida com atividades educativas: Durante três anos de sua vida, Clarisse passa a ensinar e viaja por toda a Bahia oferecendo capacitações técnicas na área de negócios e empreendedorismo.

Me aventurei, mais uma vez, saindo de lá para prestar serviço para o SEBRAE, trabalhando como consultora e palestrante na Bahia toda. Precisei nesse momento... Desse... De sair de debaixo das asas da minha mãe. Do meio que me dava um fortalecimento, para provar que, apesar dos meus 98 centímetros, eu tinha condições sim de provar que era útil lá fora. (PROFESSORA CLARISSE, 2016)

Após esse período de afirmação, Clarisse envereda profissionalmente na área de educação. Em 2010 ela se torna professora universitária e, logo após, ingressa como professora do CETEP. Foi no CETEP que a conhecemos. Clarisse se apresentou ao nosso grupo de comunicação popular colaborativa de forma voluntária e, desde logo, demonstrou um domínio sobre os alunos.

Diante das dinâmicas do nosso grupo, Clarisse demarcava com muito vigor a sua autoridade. A forma como tentava controlar o tempo, as muitas vezes contendo o ímpeto de desordem dos adolescentes, ela fazia falas e os ímpetos - sempre deixando clara, naquele contexto, sua condição professora levava ao grupo, que até então se queria horizontal uma presença de poder perturbadora; ela detinha o poder naquele momento; ele tinha a legitimidade para controlar os desvios, e se utilizava dos mais variados etnométodos para isso.

Parecia-nos intrigante que uma professora de tão baixa estatura física conseguisse operar junto a uma dezena de adolescentes, tamanho controle. Esse poder era exercido por Clarisse. Não temos dúvida. Mas, de onde ele emanava? A partir de quais compreensões ele se sustentava naquele grupo? Como era possível que um ator, com tanta limitação física, impusesse a disciplina típica dos ensinamentos mais formais, técnicos e monásticos.

[...] o povo falou: "Clara, tu vai dar conta de uma sala de aula de alunos da rede pública?". E falei: "Vou!". Porque, primeiro estava o "conquistar o respeito". Então, quando eu cheguei lá eu conquistei o respeito; eu acolhi os alunos. [...] É tanto que, até hoje, os professores dizem que nunca viram uma professora que mantinha tanto os alunos na sala de aula. Porque, nas minhas aulas, não tinha evasão. No meu horário os alunos estavam 100% na sala de aula (PROFESSORA CLARISSE, 2016).

Sem dúvidas, Clarinha operava uma simbologia da alteza. Ela operava um controle eficaz, que se concretizava numa domesticação dos corpos e mentes dos alunos. Da mesma forma que percebemos no nosso grupo, Clarisse era portadora do comando dentro daquele espaço disciplinar específico e, isso, era uma característica marcante.

Testemunhávamos, com tal fenômeno, a interveniência prática, no interior do nosso grupo, do controle disciplinar da escola. De uma posição colocada acima, Clarisse se dirigia aos outros membros. Ela controlava. Exercia poder. Porém, esse poder não era físico. Tratava-se de um exemplo explícito da força simbólica original dos etnométodos transitando para uma racionalidade prática. Sem dúvida testemunhávamos o adventos desses etnométodos não como características meramente ,objetivas e tangíveis, mas, como nos ensinou Macedo (2004, p. 111), como “organizadores das ordens socioculturais”.

O fenômeno da autoridade imposta por aquela professora, trançando um percurso outro sobre o que aqui chamamos de simbologia da alteza dominadora nos mostrava que a nossa intervenção, a todo instante, seria atravessada por processos interacionais e relacionais outros. Em outras palavras, nossa construção não entalharia presenças, mas sim se defrontaria com interveniências e transformações das mais diversas ordens. Em outras palavras, estávamos frente ao desafio dialético da desconstrução: o desafio do atravessamento permanente.

Nesse sentido, a nossa ideia de “projeto a ser executado” caiu por terra. Cedemos forçadamente no início aos efeitos dessa complexidade concretizada; dessa racionalidade prática presente na vida cotidiana dos sujeitos... Dessa forma, o plano, antes por entalhado sobre os véus dos cronogramas, se desfez. E se refez numa relação fecunda e em movimento. Da ideia de “projeto a ser executado” passamos, diante de tais interferências, à noção de projeto em construção; ou mesmo de projeto em movimento.

Talvez por isso transitemos também da compreensão de uma comunicação das presenças (como se essas presenças fossem estáticas) para a construção de uma comunicação das presenças em transformação:

Todavia, como em toda restauração, um pilar de ordem antigo foi abatido, e a própria ideia de ordem se problematizou. A partir do momento em que fica estabelecido que os estados de ordem e de organização são não apenas degradáveis, mas improváveis, a evidência ontológica da ordem e da organização encontra-se invertida (MORIN, 2002, p.56).

Tais manifestações inverteram a ordem da nossa pesquisa. Percebemos, que a alteza da uma autoridade simbólica, por exemplo, embaralhava com extremo vigor o nosso intento de horizontalidade. Seu poder vertical, sua presença dominante, assentada num poder simbólico vigoroso, nos mostrou que, assim como na expansão do universo, a ordem passava a ser a exceção. Não poderíamos, a partir disso, compreender nossa proposta de educomunicação como algo estático, linear sobre as bordas do horizonte, mas, sim como um mosaico complexo de reconstruções...

6.2. Etnométrodos e o transito prático da simbologia

O exercício “quase ínfimo” do poder

Nesse ponto, precisamos compreender que, como nos apontava Garfinkel (2006), essa lógica racional, ou essa conotação prática do emprego do etnométrodos não se desliga da complexidade do contexto no qual cada ação está inserida. Tratamos de uma realidade multifacetada, onde os elementos das ações práticas dos sujeitos se inserem num processual contínuo que envolve uma série de elementos subjetivos e objetivos.

A expressão de poder do professorado no interior do nosso grupo, operava seus efeitos a partir de uma vida cotidiana; a partir da construção de uma simbologia, ou de um poder simbolicamente constituído, ações práticas que se tornavam relevantes e acessíveis perante as relações interpessoais. Essas ações práticas foram cruciais para que, mesmo diante do nanismo, Clarisse alcançasse de maneira prática aos outros indivíduos.

Nesse sentido, vimos uma construção simbólica transitar para atingir fins práticos. Trata-se do emprego dos métodos (ou etnométrodos) que as pessoas possuem diante das

diferentes situações e que geram um conhecimento aplicado à resolução dos problemas cotidianos.

Esses elementos fenomenológicos presentes na etnometodologia compartilham ainda a ideia de que a colocação entre parênteses (a suspensão e não a negação) das teorias sobre o mundo social possibilita ao observador-pesquisador aproximar-se daquilo que os próprios membros da vida cotidiana produzem interpretativamente e reconhecem como realidade, retomando a ideia fenomenológica de reposição das essências na existência [...]. A intersubjetividade, esse caráter compartilhado da interação cotidiana, é uma realização ininterrupta, um conjunto de entendimentos sustentados momento a momento pelos participantes em interação (HOLSTEIN e GUBRIUM, 1994). Assim, para aproximar-se da realidade (considerada como uma construção social), tanto fenomenólogos, quanto etnometodólogos concordam que a pesquisa em ciências sociais deve atender para o conhecimento do senso comum e para as razões práticas dos sujeitos no mundo social (OLIVEIRA E MOTENEGRO, 2012, p. 133) .

Tais ações práticas aliam os planos objetivo e subjetivo a partir do processo interacional dos sujeitos. A apropriação da alteza simbólica, que observamos nas ações da professora Clarisse, demonstra que a realidade, mais do que um jogo de determinações empiristas, se reconstrói constantemente. Essa reconstrução se dá como uma situação socialmente e culturalmente situada: baseada nas interações sociais dos sujeitos. Nesse sentido, as percepções subjetivas dos mesmos ganham papel importante, pois versam sobre um processo de legitimação intersubjetiva da realidade objetiva.

Em outras palavras é pelo construto das relações, através do contato intersubjetivamente construído, que os indivíduos legitimam sua posição e seus discursos nos contextos antropossociais. Sem essa espécie de “acordo compartilhado” com a alteridade que a confrontava, Clarisse, por exemplo, não poderia instrumentalizar a simbologia da alteza a seu favor. Sem que os outros membros reconhecessem a autoridade vertical colocada naqueles momentos quase ínfimos das suas vidas, não existiria o efeito gerador dessa “materialidade” prática da rede de significados comuns – um efeito que permeia as configurações e conhecimentos que nutrimos acerca do mundo social.

Cabe lembrar que tal reflexão nos aproxima ainda mais da filosofia da linguagem de Wittgenstein (1999). Mais especificamente, podemos identificar o uso reconhecido de uma pragmática da linguagem. Trata-se de uma pragmática sem a qual os professores, enquanto indivíduos em contexto (e por conta da configuração do emaranhado de

significados e símbolos compartilhados), não poderiam “ativar” sua alteza, sua posição de destaque, diante dos outros sujeitos. Podemos dizer, frente ao caso que nos defrontamos, que Clarisse operava sua ação prática a partir de uma inserção simbólica eficiente e, também, por conta da materialização dessa inserção num determinado uso de linguagem.

Testemunhamos diversas ocasiões em que somente o uso estratégico de uma comunicação ou, mesmo de palavras e expressões adequadas às diversas situações, poderia garantir a ela o estabelecimento desses “significados ativadores”. Somente a partir desse jogo se poderia estabelecer o acordo que coloca em jogo o exercício de poder verticalizador. Somente inseridos num jogo de linguagem os sujeitos poderão incidir de forma perturbadora nos contextos práticos, no mundo da vida que a cerca.

[...] eu tenho uma facilidade tremenda de comunicação. Eu sou bastante transparente; eu sou bastante precisa; eu sou bastante segura. [...] Então, assim, na sala de aula eu oferto conhecimento. Eu oferto informação. E, para isso, eu tenho que mostrar ao aluno que ele tem que ter sede de saber. Ele tem que saber que, quanto mais vontade ele tem de saber, mais eu vou me preparar para levar o conhecimento a ele (PROFESSORA CLARICE, 2016).

Em outras palavras, o exercício de poder se estabelece partindo da linguagem para a ancoragem de uma ação prática. É por meio desse caminho prático que a professora se firma enquanto detentora de um saber ou de uma habilidade que a diferencia dos outros; é por esse caminho que ela dribla o nanismo e se agiganta no ambiente disciplinar da escola. Esse é o gatilho para que se constitua a sua simbologia da alteza; para que ela se empodere frente aos outros. Adiante trataremos dos efeitos dessas transformações e ações práticas na organização do nosso grupo colaborativo. Mais especificamente, interpretando tais fenômenos, buscaremos compreender como essa racionalidade pragmática, originada dos símbolos, impulsionada por jogos linguagem e concretizadas nos etnométodos dos sujeitos, muitas vezes se torna crucial na trajetória de organizações ou indivíduos.

Ao referirmo-nos a essa realidade pragmática, simbólica e difusa, falamos de uma série de conhecimentos internalizados e refletidos em condutas imprevisíveis – capazes de reconfigurar toda uma compreensão de pesquisa e intervenção. A conduta reflexiva ligada ao cotidiano dos indivíduos revelam as regras e o *modus operandi* de uma

realidade específica. Nessa realidade os indivíduos, envolvidos em interações diversas, não podem ser antevistos e, nesse momento, somente a desordem pode fecundar novos caminhos...

6.3. A desconstrução da horizontalidade ideal

Assim sendo, encaramos o processo simbólico e material envolvido na trajetória de Clarisse enquanto um contexto que se especifica e cria vida em atividades práticas. Atividades que, mesmo nascidas de uma potência simbólica, se materializam por meio de práticas socialmente organizadas operadas pelos sujeitos nas diversas situações socioculturais. Afinal, como definia Garfinkel (2006) na defesa da sua teoria social:

Las expresiones y acciones contextuales poseen propiedades ordenadas. Estas consisten en un sentido organizacionalmente demostrable, o en cierta facticidad, o en un uso metódico, o en un acuerdo entre «colegas culturales». Sus propiedades ordenadas consisten en propiedades racionales demostrables de expresiones y acciones contextuales. Esas propiedades ordenadas son los logros continuados de las actividades ordinarias concertadas de los investigadores. La racionalidad demostrable de las expresiones y acciones contextuales retiene sobre el curso de su producción, gestionada por los miembros, el carácter de circunstancias prácticas, familiares y rutinarias. Como proceso y como logro, la racionalidad producida por las expresiones contextuales consiste en tareas prácticas sujetas a todas las exigencias de la conducta racionalmente situada (GARFINKEL, 2006, p. 20).

Reafirmamos, assim, que não nos deixamos cair na esparrela de um relativismo interpretativo. A simbologia do poder, representado pela efetivação de uma alteza dominadora, que identificamos aqui como parte das microrrelações humanas, não somente está presa a conceitos ou abstrações. Ela se reflete nas estratégias adotadas pelos sujeitos, para transformar uma condição em outra. Essas estratégias são, na verdade, a concretização prática de um poder microfísico exercido, que começa a se constituir a partir de uma força simbólica.

Diante disso, optamos pela etnometodologia: porque estamos engajados numa investigação que nos demonstrem as “propriedades” racionais e concretas desse poder advindo de uma simbologia prática – uma simbologia pragmática da alteza. Mais do que isso, nos interessou perceber como a professora Clarisse conseguiu operar essa

espécie trânsito da pequenez física para a alteza simbólica, fazendo desse movimento uma ação de conotação prática em sua vida cotidiana.

Falamos, pois, de uma simbologia que não se prende somente ao estabelecimento estático de uma conexão entre significado e significante. Tratamos aqui de uma simbologia que se concretiza – que se movimenta rumo a uma aplicação prática na vida das pessoas. Trata-se de uma simbologia que confere potência aos etnométodos dos sujeitos em sua vida cotidiana. Compreender os motivos de, mesmo com os desafios do nanismo, a professora Clarisse conseguir assumir o papel de liderança na família, na escola e, até, na sociedade como um todo, se mostra assim crucial para que entendamos como o poder se configura por diferentes caminhos ou mesmo, como afirmava Foucault, até onde esse poder se exerce.

[...] seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, o seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui (FOUCAULT, 1992, p. 75)

Entender esse processo, essas ações práticas operadas ao nível do microfísico, é um árduo exercício interpretativo. A partir da observação das expressões contextuais dos sujeitos e suas inter-relações é que poderemos compreender melhor a constituição dessa simbologia prática. A simbologia da alteza e seu trânsito ao exercício do poder, no exemplo da professora Clarisse, nos faz entender uma série de outras questões advindas no bojo do nosso trabalho de intervenção edcomunicacional.

A expressão de tal autoridade nos mostrou por que as intervenções educacionais nas escolas não podem se constituir a partir de uma horizontalidade imaculada. Tais práticas organizadas de poder (e sua operação por partes dos atores) comprovam que o contexto e seus indivíduos em subjetivação não são passivos diante do estabelecimento de um “modelo” educacional.

Essa não passividade é que nos fez falar em presenças em transformação. A potência formativa da educação mestiça junto às juventudes se dá pelo movimento; pela capacidade que temo de modificar constantemente nossa relação com sujeitos, objetos e

contextos. Esse movimento se liga ao movimento da vida, por isso é bio-lógico; por isso, se eco-organiza...

PARTE IV

Subjetividade e eco-organização educacional

1. Sujeitos e educação

A evolução bio-lógica de uma nova dimensão formativa

Diante desses fenômenos, fica claro que o nosso desafio prático se liga ao intento de pensar a formação dos sujeitos a partir de uma nova dimensão educacional. Em outras palavras, assumimos o desafio de promover uma espécie de redimensionamento, que nos leve a repensar nossa própria concepção e atuação educacionais. Não mais podemos pensar o processo educativo, como um mero processo de transferência ou transmissão de conhecimentos (FREIRE, 1996, p. 21), mas sim como um processo que congrega um emaranhado de interconexões e reconstruções.

Falamos, assim, de uma construção complexa, que, como defende Morin (2001), precisa falar e se interconectar às leituras plurais dos indivíduos em subjetivação. Nosso projeto está na contramão da análise cartesiana simplista. Ele reage ao caminho da decomposição se colocando mais próximo do desafio da síntese, da mistura:

Será reputado complexo aquilo que faz com que a analítica cartesiana fracasse ao tentar decompor (enquanto convém sempre reservar o uso da palavra *complicado* para aquilo que pode ser desenlaçado e aquilo que será eventualmente reduzido posteriormente por decomposição). [...] Às características de base, que se tornaram clássicas, acrescentam-se de agora em diante a reabilitação do plural e da heterogeneidade, o caráter finalmente mais normal do que patológico do conflito e da alteração [...] (MORIN, 2001, p. 552).

A relação comunicativa de abertura e movimento se coloca nessa batalha epistemológica de resgate do plural. Ao constituir nossa pesquisa e intervenção buscamos traçar um percurso colaborativo que, inicialmente pensado como ciclo, se transformou a partir das interferências do contexto escolar, num mosaico desforme, heterogêneo e muito estimulante (veja a figura 04) . Podemos afirmar que, construímos nossas bases sobre um movimento de transformação – um movimento que nem sempre coadunou com os nossos intentos, mas que foram fundamentais em demonstrar que a

educomunicação não se faz no âmbito escola e, creio, em qualquer outro âmbito antropológico, sem conflito.

Na verdade, hoje temos mais bases para afirmar que a educomunicação não resolve problemas de formação, mas, ela forma através da assunção de problemáticas. São as inquietações contextuais e intersubjetivas que podem dar mobilidade ao grupo. As relações de poder, verticalizadoras por natureza, também fazem parte desse contexto, assim como as muitas outras interferências que determinam muito do comportamento dos membros daquele grupo.

Claro que não estamos aqui nos dobrando a um psicologismo. Não poderíamos tecer essa compreensão sem que reafirmássemos o caráter cultural do nosso processo. Afinal, como afirmava Bruner (1991, p. 28), estamos, enquanto sujeitos, numa constante relação com a cultura. Somos “mais produtos da história do que da natureza”. A educomunicação que tentamos construir nesse projeto também está mestiçada aos aspectos culturais que lhes são construtos essenciais. Ela é, antes de tudo, uma rede de significados ancorados numa “publicidade compartilhada”:

En virtud de nuestra participación en la cultura, el significado se hace *público y compartido*. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas, que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. [...] el niño no entra en la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participante en un proceso público más amplio en el que se negocian significados públicos. Y, en este proceso, los significados no le sirven de nada a menos que consiga compartirlos con los demás (BRUNER, 1991, p. 29).

Nosso trabalho de colaboração demonstrou com bastante força que o nosso grupo, assim como a nascituro em sociedade, não se estabeleceu num vazio. Ele não partiu do zero; não era fruto de um pioneirismo isolado. Pelo contrário, percebemos que os muitos etnométodos presentes na vida escolar do CETEP e na própria rotina de comunicação popular do CAA, criavam veios direcionadores que, em muitos casos, se chocavam como os nossos objetivos formativos mais prementes.

Em primeiro momento não percebemos que, também no nosso grupo, existia um movimento de publicidade e compartilhamento de regras anteriores a nós. A Escola, configurada sob uma história e tradição; e os próprios membros dos grupos, oriundos de outros contextos diversos, traziam consigo os traços desse processo público mais amplo de que fala Bruner (1991) ao escrever sobre os atos de significado nas sociedades humanas. Nesse sentido, nos deparamos com o fato de que o contexto formava: muito mais do que um rede de interferências, os próprios objetos e sujeitos que nos circundavam faziam parte da práxis educacional. E assim era porque nunca podemos controlar o movimento que propúnhamos para o nosso próprio caminhar.

Isso se dá porque o contexto antropológico com o qual lidamos está imiscuído na forma como enxergamos esse mesmo contexto. Ele não é um objeto para o qual direcionamos o nosso olhar. Mais do que isso, ele constrói o nosso olhar; ele é a lente pela qual enxergamos alguns pontos não outros. O contexto está na forma como interpretamos a realidade. Ele parte fundamental para a construção do nosso conhecimento. Se assim o é, não poderíamos construir uma educação apenas sob a égide da subjetividade. Os etnométodos não se constituem a partir de um conhecimento isolado no indivíduo. Eles estão para além do indivíduo. Eles compõem a própria subjetivação:

La subjetivación supone la inestabilidad, la desinstitucionalización, la desorganización, la crisis, la fe, el descubrimiento, la afirmación de un ideal: todas estas palabras que desafían el orden del tiempo y del espacio definen al sujeto. Lo que me obliga abrir un paréntesis: creo que la utopía es lo contrario de la construcción del sujeto. La utopía es un espacio total, es el mundo de la comunidad, es el máximo de estabilidad, el falansterio de Fourier o hasta la isla feliz de Thomas More; es peligrosa. Por el contrario, hay que concebir al sujeto como el extremo de individualismo, es decir, como el extremo del tiempo y del espacio. (TOURAINÉ E KHOSROKHAVAR, 2002, p.91)

Vimos assim que os sujeitos não se constituem dentro de um “império do acabado”. Eles estão em constante variância construtiva e desconstrutiva. São frutos do confronto e, por isso, se espalham numa infinidade de lugares, práticas e símbolos. È por isso que concluimos não ser possível uma comunicação horizontal ou horizontalizada. Não poderíamos pensar uma atividade formativa sob esses moldes, afinal o conhecimento é compartilhado, ele se distribui em diversos momentos e por entre os diversos membros de um grupo. Por se situado cultural e historicamente, o processo de subjetivação não se

fecha, mas se abre em relação à cultura, ou seja, se constitui numa via de encontro e embate com a alteridade.

Assim, mais do que um problema de gestão educacional, partimos para um problema ontológico: a educação transforma o contexto ou se transforma (ela mesma) pela influência do que lhe circunda e interpenetra? Essa questão surge da complexidade com a qual nos deparamos e se coloca para demonstrar que apresentamos o nosso estudo perguntando-nos como seria possível estruturar um ação comunicativa e educativa diante de tal dilema.

Assim, como Edgar Morin (2002, p. 183), ao definir seu paradigma do turbilhão, percebemos que o contexto se conforma como a própria alteridade. E que essa alteridade reconfigura o nosso fazer ao mesmo tempo em que é reconfigurado pelas ações transformadoras por nós preconizadas. Trata-se de um intenso jogo dialético entre ordem e desordem, onde não podemos constituir um processo sob a égide de, apenas, uma coesão interna e, muito menos, podemos pensar numa intervenção educacional solta às determinações (ou indeterminações) das condições externas.

Propomos, assim, a construção de uma práxis educacional que, não desprezando as experiências cotidianas e as inter-relações dos sujeitos com a alteridade; do homem com o mundo, e com as muitas interferências dele proveniente, se constituísse como um processo mais aberto e propenso à metamorfose. Partimos, assim do conceito de que a interferência produtiva e, a contribuição do outro, em todas as etapas do processo educacional, servem para gerar uma transversalização fecunda em nosso mosaico criativo: um mosaico está perpetuamente crivado e muito pouco limpo.

2. A potência da finitude

A organização da desordem

Tal processo nos faz resgatar as reflexões do Método II de Morin (2002) para afirmar que o processo educacional, enquanto intervenção, enfraquece sua vida diante da desordem de da degradação das interferências. Ao contrário, essas interferências regula

o mosaico do ecossistema educacional, fazendo com que se crie um processo de eco-organização permanente.

Leiamos, mais uma vez, Morin:

[...] podemos agora reconhecer que a vida se constrói no movimento de sua destruição, organiza-se no movimento de sua desorganização. As destruições e desorganizações não são apenas compensadas pelos nascimentos de regenerações: as mortes não servem apenas para alimentar novas vidas; possuem virtudes organizacionais. Os antagonismos produzem complementaridades e regulações. Os excessos contrários produzem moderação. As destruições, desorganizações, antagonismos, excessos fazem parte de ciclos por natureza desintegradores/reintegradores, desorganizadores/reorganizadores, dinâmicos/reguladores (MORIN, 2001 p.48)

Quando notamos em nossas dinâmicas grupais que não poderíamos verter ou construir uma horizontalidade pura (ou um ciclo horizontal limpo), como era a nossa pretensão inicial, percebemos que o nosso intento primeiro estava prostrado frente à destruição. Ele simplesmente se mostrava inexecutável em seu formato ideal: não poderíamos promover em plenitude o tripé acesso-diálogo-participação, uma vez que tal modelo esfacelara-se frente às diversas manifestações de poder; aos controles institucionais; ao local de opressão dos alunos e à própria inabilidade educativa dos comunicadores populares.

Estávamos assim frente a uma putrefação prematura dos nossos intentos. Diante da morte rápida deles, parecíamos imóveis. Porém, como na natureza, desse movimento mórbido nasceu uma necessidade de reorganização. Alimentado pela desconstrução o ciclo educacional se mostrou possível por outros caminhos. Era necessário atravessar a decomposição para retornar à pulsão de um movimento criativo e, isso, se tornou muito claro quando percebemos que, para além da constituição de um ecossistema pequeno, precisamos ir além no movimento de construção da nossa eco-organização (MORIN, 2001, p. 35). Precisamos pensar os caminhos para construir uma “ecoeducação”.

Enfrentamos assim, desafios parecidos com aqueles que Leff (2002) identificou para a construção daquilo que ele denominou como sendo um saber ambiental. Ou seja, assim como anteviu Leff, para que atinjamos uma educação efetiva e eco-organizada

precisamos entender que o seu próprio conceito nasce em meio a uma série de relações de poder que obstaculizam sua consolidação prática.

3. Educomunicação eco-organizada

O movimento da vida

O conceito de eco-organização foi utilizado por Morin (2001) para demonstrar que, a partir de uma organização espontânea, menos relacionada ao enquadramento dos programas de uma racionalidade técnica e formalista, era possível, a partir de uma ligação entre ordem e desordem, se gerar uma organização efetiva e, até mesmo, um equilíbrio num universo (*Umwelt*) caótico, expansivo e regular ao mesmo tempo.

Segundo o pensador francês, os seres vivos, assim como seus grupamentos práticos e culturais, não são resultado de um trabalho arquitetado ou friamente planejado, mas sim, são frutos de um processo complexo de autoprodução. Em outras palavras, eles se auto-organizam num movimento de autoprodução (ou *autopoiesis*) autônomo e, ao mesmo tempo dependente, que se dá a partir de uma série de relações ambientais que, sendo fáticas e criadoras, são geradoras de uma pulsão transformadora das experiências da vida.

Para Morin cria-se um sistema a partir do qual se misturam unidade e multiplicidade (*Unitas multiplex*) a partir das ações eco-organizativas de indivíduos/sujeitos em seus grupamentos antropossociais. Tais relações criam um a espécie de sistema organizacional plural, no qual os atores sociais, banhados contexto sócio-histórico do qual fazem parte, são, simultaneamente, produtos e produtores.

Não há, porém, um grande anel eco-organizacional, mas um grande plurianel, ou anel uniplural constituído de grandes ciclos, cadeias, anéis formados por miríades de mini anéis inter-retroativos. Por isso, *cada momento de um ciclo constitui, ao mesmo tempo, o momento de um ou vários outros*, no qual se desempenham papéis diferentes, ou mesmo opostos. Mas todos se inserem num grande polígrafo de degenerescência/regeneração, desorganização/reorganização, do qual os co-produtores são co-produzidos (MORIN, 2001, p. 45-46).

Nossa experiência educamunicativa, diante do seu próprio desafio prático, se mostrou como fruto desse movimento complementar, dependente e antagônico. Construimos

uma autonomia que, quando livre, se viu presa a uma densa teia de relações. No entanto, nesse embate, nossa relação criativa se refez. O ecossistema que construímos a partir da nossa colaboração se auto-reorganizou no sentido de uma emancipação libertadora – a partir de uma relação dialética, se pôde libertar o grupo de alguns tipos dependência mais estritas.

Deparamo-nos, assim, com um processo de geração de autonomia dos indivíduos em subjetivação que, dentro do grupo, mostraram a potência formativa da divergência e das muitas “mortes” que testemunhamos. Foram esses sujeitos, destruídos e refeitos, que demonstraram que a educomunicação, mais do que uma atividade meramente planejada, se liga a um movimento ecológico e sistêmico. Trata-se de uma linha transformativa bio-lógica, que se liga mais intimamente não a uma lógica dura e matemática, mas a uma lógica muitas vezes tortuosa e intangível (mas organizada) da própria vida.

Mais do que nunca percebemos que nossa intervenção não poderia ter se constituído como uma relação de tautologia. Ela está ligada ao movimento ambiental da escola e, por isso, não escapa, ao se organizar, da miríade de anéis relacionais desse contexto. Não podemos, dessa forma, isolar o anel organizador do ecossistema educacional dos outros muitos plurianéis que conformam a escola a partir das muitas facetas dos sujeitos e organizações. Estamos lidando, assim, com uma organização viva, que, de forma similar ao que acontece nos sistemas biológicos, depende do meio, seja ele natural, social ou cultural para tornar-se efetivo dentro do contexto em que se insere.

Nesse processo, a educomunicação se colocou, para nós, como um exercício dialógico, onde a interconexão entre os dois campos (comunicativo e educativo) serve como estopim primeiro para se pensar um movimento formativo mais aberto à construção e interpretação de discursos antes invisibilizados e/ou negados. Partimos do ideal de uma comunicação de presentes inertes ou alocados, para uma comunicação de presenças em transformação (em movimento), uma vez que ligamos à formação dessas presenças um processo pautado em uma pluralidade geradora em uma interlocução com a própria realidade ecológica escolar.

Como define Monteiro (2012), a educomunicação que construímos nasce do desafio prático de construir um processo emancipatório dos indivíduos em subjetivação através

do desenvolvimento e usos de determinadas competências comunicativas. Esse processo, dialógico por natureza, no entanto, englobam uma série de fatores que envolvem, desde processos de constituição psicológica, a comportamentos ou etnométodos organizacionais.

Estamos falando de um processo complexo, mas não desnordeado em sua organização. Nesse sentido, Morin (2002, p. 55), ao afirmar que a eco-organização é “uma máquina viva computacional/informacional/ comunicacional” nos leva à dimensão de que uma organização complexa, ou biológica, que também está ligada a elementos cognitivos e computacionais específicos. Esses elementos também são indispensáveis à nossa vida e compreensão, uma vez que, através de estímulos diversos e de uma imensa gama de informações, signos, e mensagens, os indivíduos computam, introjetam e são influenciados aos mesmo tempo pela realidade externa, ou seja, pelo meio.

Por isso falamos numa educomunicação eco-organizada. Pois, partindo dessa complexidade, nos aproximamos ao movimento de auto-organização produzida a partir de interconexões dialéticas e fecundas das relações ecológicas e ecossistêmicas. Admitindo a alteridade, e a força reconstrutora da morte, percebemos que poderíamos enfrentar de melhor forma os problemas práticos que os ecossistemas educamunicativos colocam por serem sistemas vivos, que ao mesmo tempo se abrem ao meio e se fecham numa regularidade de fazeres.

Assim como os ecossistemas naturais, educomunicação se fecha em rotinas produtivas, mas pende à abertura de uma auto-ecoorganização. Assim, concluímos que o nosso grupo educamunicativo somente gerará a autonomia de que precisa se assumir sua dependência social e cultural com o meio. Compreendemos agora que estamos lidando com um pequeno e complexo sistema: com um pequeno grupo antropológico que, cheio de vida e movimento, precisa se organizar sob uma perspectiva mais ecológica e menos formal.

Só assim, seguindo os caminhos dessa auto-ecoorganização, poderemos consolidar ecossistemas educamunicativos capazes de se relacionar entre si, criando para isso ecorregiões estáveis e duradouras. São essas ecorregiões que alcançarão maior poder interventivo na realidade escolar, pois, adquirirão uma identidade própria a partir de

uma dialética fecunda com o ambiente; com o contexto e com os próprios sujeitos do grupo.

Deste modo, podemos afirmar que, mais do que um mero modelo, as ecorregiões educacionais conferirão maior identidade a um futuro sistema de inter-relações entre comunicação e educação. A identidade desse sistema dependerá, porém, daquilo que o define como singular: sua propensão ao diverso, à desorganização organizadora e à produção de discursos e significados mediante ações, inter-relações e diálogos entre o todo (a ecorregião) e as partes (os ecossistemas inter-relacionados). Repercussões entre as partes e o todo do sistema, e entre este e o meio do qual faz parte farão da educação um fenômeno sistêmico.

PARTE V

O Desafio Prático

1. A construção do produto

Após um trabalho minucioso de observação e construção de dados, chegamos ao momento construir o produto ou a materialidade da nossa proposta de pesquisa e

intervenção. Nessa etapa, após as discussões sobre comunicação popular, colaboração e educomunicação, o grupo colaborativo trabalhou na construção de ideias que embasaram o processo de criação do projeto do primeiro portal de comunicação colaborativa do CETEP (www.educomcetep.com).

FIGURA 06 – SITE DE COMUNICAÇÃO COLABORATIVA



A ideia é que esse portal, mais do que um veículo estático e rígido de comunicação institucional, seja trabalhado na perspectiva da promoção da participação, do acesso e do diálogo como elementos centrais da construção educacional que almejamos. Mais do que atuar como um depósito de peças comunicacionais, o portal ganhou uma guinada com as discussões em grupo e passou a ser encarado como uma ferramenta de comunicação que poderia ser feita em movimento.

Dessa forma o portal de comunicação popular colaborativa do CETEP, fruto da nossa pesquisa, é feito a partir de uma plataforma que permite de maneira fácil e intuitiva a modificação de **todos os elementos** do *Website*, desde os conteúdos ao layout publicado. Dessa forma esperamos estabelecer uma abertura no campo produtivo da

comunicação. Com o acesso por parte dos membros, integrantes de uma equipe gestora do produto, aos elementos do website estamos promovendo algo parecido com os “*mobiles* de Calder” ou como a edificação em movimento da faculdade de arquitetura de Caracas, que Umberto Eco (1991, p. 51) descreve como obras capazes de se abrir no polo produtivo a uma intervenção prática, real.

Segundo o semiótico italiano, em sua obra seminal da metade do século XX, essas obras constituem uma nova possibilidade criativa, se compõem de estruturas elementares no notável capacidade de se entregar ao fluído, à mistura. Trata-se assim de uma estrutura movente, como as estruturas míticas, capazes de assumir disposições espaciais e simbólicas diversas diante da intervenção constante dos atores sociais competentes e implicados.

Podemos dizer que a nossa plataforma, é criada sobre a possibilidade de recriação contínua de seu próprio espaço; de suas próprias dimensões e de suas próprias mensagens. Nesse sentido, os atores competentes se tornam autores práticos (DESGANGNÉ, 2007); se tornam webmasters (mesmo sem conhecimento técnico para isso) capazes de recriar o portal e inclusive com poder para excluí-lo da rede.

Levamos a abertura às últimas consequências: acreditamos que, com o nosso processo colaborativo, pudemos criar uma comunicação de painéis moveis, onde professores, alunos e comunicadores, podem redefinir não só o conteúdo a ser trabalhado, como todo o ambiente comunicacional construído. Nosso portal admite assim a transformação, pois se permite ser modificado continuamente.

Como no universo einsteiniano, na obra em movimento o negar que haja uma única experiência privilegiada não implica o caos das relações, mas a regra que permite a organização das relações. A obra em movimento, em suma, é possibilidade de uma multiplicidade de intervenções pessoais, mas não é convite amorfo a intervenção indiscriminada: é o convite não necessário nem unívoco a intervenção orientada, a nos inserirmos livremente num mundo que, contudo, é sempre aquele desejado pelo autor (ECO, 1991, p. 62).

Oferece-se assim aos membros do grupo colaborativo uma obra inacabada por essência. Trabalhamos com uma obra que não está mirada num fim técnico e objetivo; que não se vincula a um termo total, mas sim à possibilidade de um refazer constante. Dessa forma podemos afirmar que o nosso portal se verga a uma dialética prática e interpretativa,

uma vez que, ainda que organizada por uma proposta, pode renascer como uma *superfênix* (MORIN, 2002) bio-lógica, como uma construção orgânica.

Em outras palavras, o portal parte de um juvenilismo comunicativo para se concretizar como um vetor de inovação no CETEP. Optamos, assim, por, junto dos alunos, professores e comunidade escolar, não construir uma página que se vinculasse a uma tendência verticalizada de assessoria. Nesse sentido, partimos para uma operação que, diante dos muitos fluxos de informação e trabalho, pudesse resgatar o papel ativo dos atores envolvidos com etapas mestiçadas da produção, intermediação, veiculação e recepção das peças de comunicação produzidas.

Foi pensada, assim, uma nova dinâmica de abordagem das fontes de informação. Onde o diverso e o complexo passaram a ser elementos de uma composição eminentemente dialógica. Nesse sentido, buscamos nos aliar aos dois eixos que Kaplún (1998, p. 178) destaca como cruciais para que evitemos uma verticalização comunicativa exagerada e que não privilegia a dimensão comunitária do fazer:

- 1) Em primeiro lugar, o nosso portal não foi pensado para ser obra de poucas mãos. O Portal foi pensado para ser alvo de um **trabalho coletivo e partilhado**. Exatamente por isso ele se abre à contribuição desde a sua página principal. Para além disso, todas as produções do portal deverão ser discutidas permanentemente, de forma aberta mas não indiscriminada, para que, assim, se viabilize uma educomunicação participativa, onde as mensagens sejam fruto de uma fruição dialogada e, por isso, dialética.
- 2) A ideia é que nosso portal atue como vetor de formação dos indivíduos que com ele trabalhem. Trata-se do estabelecimento de uma **dimensão formativa** pelo próprio fazer educomunicativo através de uma ação reflexionada e crítica. Por outro lado, ao estimular a participação de outros sujeitos o portal deve se concretizar como um vetor de aglutinação de atores sociais problematizadores da realidade.

Estamos falando, nesse ponto de uma prática educomunicativa que, voltada á sua potencia formativa, tenha como foco principal o ser humano e sua ação sobre a realidade. Podemos agora falar da construção de uma ação que se integre à formação de

uma espécie de inteligência coletiva, pensada e executada pelo viés da participação dialogada.

Nesse sentido o portal se concretiza como uma ferramenta atuante na construção e veiculação de peças comunicacionais que deverão ser aplicadas pelos diversos sujeitos envolvidos em seus processos formativos escolares e não escolares. Além disso, o grupo envolvido deverá estar organicamente envolvido na vida dessa **plataforma online**, que servirá de canal de veiculação dos conteúdos e das mídias produzidos. A ideia é que o próprio grupo, após ter acesso aos meios e mensagens comunicacionais dialeticamente construa seus conteúdos, podendo, assim, exercitar a participação como culminância do processo comunicativo em movimento.

A ideia nessa etapa é que se os resultados alcançados sobre as bases de uma comunicação colaborativa sejam lançados e divulgados nesse portal construído e reconstruído coletivamente. Trata-se de um movimento que busca servir de base para a disseminação das diversas mensagens e formatos produzidos pelo grupo.

2. Plataforma aberta ao movimento

A opção pelo portal online se deu por sua flexibilidade e possibilidade de suporte às diversas mídias. Além de poder ser integrado as diversas redes de relação de alunos e professores em seus vários espaços sociais de aproximação e interação.

Como afirmou José Manoel Morán, a escolha de tal ferramenta de comunicação se deu a partir das várias possibilidades do formato da internet e das redes virtuais para o fazer educacional:

Na Internet, encontramos vários tipos de aplicações educacionais: de divulgação, de pesquisa, de apoio ao ensino e de comunicação. A divulgação pode ser institucional – a escola mostra o que faz – ou particular – grupos, professores ou alunos criam suas *home pages* pessoais, com o que produzem de mais significativo. A pesquisa pode ser feita individualmente ou em grupo, ao vivo – durante a aula – ou fora da aula, pode ser uma atividade obrigatória ou livre. Nas atividades de apoio ao ensino, podemos conseguir textos, imagens, sons do tema específico do programa, utilizando-os como um elemento a mais, junto com livros, revistas e vídeos. A comunicação ocorre entre professores e alunos, entre professores e professores, entre alunos e outros colegas da mesma ou de outras cidades e países. A comunicação se dá com pessoas conhecidas e desconhecidas,

próximas e distantes, interagindo esporádica ou sistematicamente (MORAN, 1997, p.1).

Em suma, a internet nos dá um leque enorme para uma atuação comunicativa que se quer livre e colaborativa. Em nenhuma outra plataforma, os jovens e a comunidade escolar poderão criar e veicular sua comunicação com maior e melhor amplitude. Mais do que isso, somente na internet o grupo colaborativo em educomunicação mestiça, articulado por essa pesquisa, poderá se articular de maneira a se libertar de possíveis grillhões econômicos, linguísticos e sociais – sem os lastros políticos que costumeiramente estão impregnados nas concessões dos meios de comunicação de massa clássicos, nosso grupo colaborativo poderá vivenciar sua potência crítica e criativa.

Assim o **portal de educomunicação popular colaborativa** poderá não somente ser a plataforma para a experiência que aqui propomos, como poderá ser a base para a construção de outro fazer pedagógico em outras escolas da região (eis a possibilidade das ecorregiões educomunicativas). Através dessa ferramenta online outros grupos de comunicação colaborativa poderão se integrar e, numa junção comunitária, terão a possibilidade de pensar uma comunicação horizontal voltada a novas transformações educativas.

No entanto, percebemos que esse movimento só se faria possível se vencêssemos outras barreiras práticas: a dificuldade com o domínio da linguagem de programação para internet era uma das barreiras mais visíveis e difíceis de transpor na nossa intervenção. Tal empecilho ao movimento comunicativo que pretendíamos em nossa pesquisa e intervenção se mostrava como um gargalo, já que se tratava de uma questão de natureza eminentemente técnica.

Diante disso, após minuciosa pesquisa acerca das inúmeras plataformas para criação livre e autônoma de websites, optamos por trabalhar com a plataforma *Wix*. Essa plataforma, além de ser uma das maiores e mais estáveis do mundo para tal tipo de trabalho, no abriu a possibilidade de estender a colaboração dos atores envolvidos a todas as etapas práticas de construção e revisão do portal.

A plataforma *wix* foi, assim, escolhida para o nosso trabalho, por ser a única a oferecer uma plataforma de criação de sites do tipo "arraste-e-solte" – onde um usuário comum

(sem conhecimento da linguagem técnica de programação) pode não só criar uma página de forma interativa, como alterá-la a qualquer tempo. Trata-se, assim, de uma plataforma que oferece a possibilidade de trabalho de acessível no sentido de construir de sites na internet oferecendo recursos em HTML5 (a mais moderna linguagem de programação da internet).

Além disso, a plataforma disponibiliza de centenas de modelos (templates) que facilitam a construção de um portal totalmente editável a partir do uso e da possibilidade de criação de aplicações diversas:

FIGURA 07 – PLATAFORMA WIX



Como metodologia para a construção da página, apresentamos a plataforma Wix para o grupo. Nesse momento, percebemos que nenhum deles conhecia a mesma e que, mesmo sendo uma plataforma de uso intuitivo, seria necessário de trabalhássemos suas aplicações e tecnologias de forma mais detida ao logo da intervenção. Dessa forma, após apresentarmos a plataforma e suas possibilidade de edição e comunicação aberta, optamos por continuar o trabalho com a tecnologia por conta das sua possibilidade de acesso e participação.

Compusemos assim a primeira **equipe gestora da plataforma**. Composta por um comunicador, um professor e seis estudantes, essa equipe apresentada de forma voluntária foi escalada para construir, junto com a assessoria dos pesquisadores, conteúdos que em primeiro momento deveriam dialogar com o contexto e as atividades

da própria escola. A ideia é que essa primeira equipe seja o primeiro grupo a efetivamente trabalhar com as propostas de interatividade, participação e colaboração na construção de uma educomunicação crítica no CETEP e no CAA.

Em outras palavras, a equipe, de posse das discussões feitas anteriormente, deverá se apropriar das potencialidades da plataforma para fomentar uma compreensão crítica e reflexionada dos conteúdos que vivenciam em seus contextos escolares e extra-escolares e que, agora, deverão compor discursos a serem veiculados na página.

Nesse sentido, esse primeiro grupo foi convidado a manusear a plataforma, para que, assim, pudessem inserir de maneira autônoma os conteúdos produzidos. Nesse sentido, os membros do grupo começaram a refletir sobre os temas que norteariam o trabalho com o portal. Dessa maneira, o grupo pode começar a utilizar uma nova ferramenta digital para fomentar uma experiência comunicativa que lide com formatos das mais diversos matizes: como textos, vídeos, fotos, conteúdos de áudios e outras mídias que poderiam, também, se o grupo assim decidisse, ser fruto de clipagem.

A proposta é que se estabelecesse uma dinâmica de construção de conteúdos relevantes para a o incremento da formação crítica dos integrantes do grupo. Com a plataforma Wix, podemos alcançar um maior nível de participação na elaboração e transformação do produto da nossa pesquisa, confirmando que a internet, em sua flexibilidade, se torna o grande mote para que pensemos uma educomunicação aberta, movente e mestiça...

3. (In) Conclusão

Concluimos nosso trabalho com a mesma convicção do início: a educomunicação, enquanto prática mestíca e em movimento não se pode entregar a conclusões fechadas. Não podemos imaginar que, com o trabalho aqui exposto, chegaríamos a um termo do processo vivo que é a relação educucomunicativa pensada enquanto processo formativo para além do formalismo e das metas. Nossa trajetória demonstrou que o desafio prático educucomunicativo é também um desafio político dentro da educação e, não esqueçamos, da gestão de seus currículos: ele implica numa mudança de postura, num reposicionamento frente aos cânones de uma formação formalista que teima em ser bancária (FREIRE, 1967) e corporativa (FOUCAULT, 2003).

Não poderíamos falar em conclusão, também não estamos pairando frente a liquidez absoluta das incertezas. Podemos afirmar agora, mais do antes que a própria formação dos sujeitos não se finda nos processos que construímos: ela é mais dinâmica; se insere no dinamismo dos movimentos vitais; se alia à fecundidade motora dos estágios de morte. Essa formação se expande para além e, com isso, estabelece um desconstruir dialético que nos estimula ao futuro de um contemporâneo que “(in) tenso”:

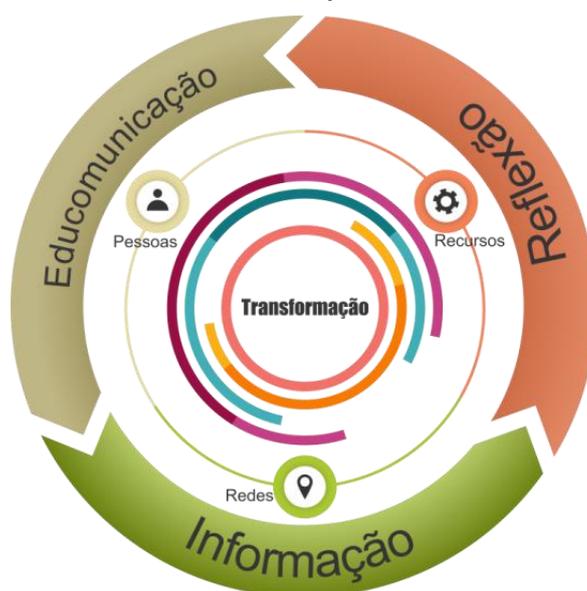
[...] o contemporâneo, como emergência de temporalidades tensas e (in)tensamente entretecidas, como nos diz o linguajar do nosso criativo cotidiano, está junto e misturado com todas as suas contradições e ambivalências. Muitas faces da reificação curricular se plasnam e se transmutam em meio às emergências de um contemporâneo instituinte e (in)tenso de currículos outros, sem qualquer ilusão de que afastamos muitas das iniquidades que há séculos fazem do currículo uma máquina de pasteurização, hierarquização e exclusão. Vivemos contradições que não queremos, em alguns momentos de natureza kafkaniana (MACEDO, 2012, p. 68).

Essa dinâmica heterogênea, esse caldo de diversas nuances que nos mostra uma nova possibilidade educativa, concorreu para acreditássemos ser possível uma nova dimensão educucomunicativa. Diante disso, podemos afirmar que chegamos à (in)conclusão típica do não posto ou daquilo que é afeito ao desafio: caminhamos nas sendas de um redimensionamento, que nos leva a recondicionar nossa própria posição frente às nossas concepções e atuações educativas.

Percebemos, porém, que não seria possível construir uma educomunicação em ciclos colaborativos. O ciclo até poderia ser adaptado ao nosso movimento interpretativo de ligação do todo com as partes, como defendia Gadamer (1999), mas não poderia ser a base para uma horizontalidade pura e, por conseguinte, ilusória. Um ciclo horizontalizado puro, repetimos, não é possível de se estabelecer dentro dos contextos antropossociais. Uma vez que, nesses mesmos contextos, tende a se decompor diante da presença lacerante do poder da escola e dos próprios etnométodos (sempre interventores) dos sujeitos.

Tal ciclo, como demonstramos ao longo da nossa argumentação, não é possível numa conformação prática, porque o tripé acesso-diálogo-participação, na atual conformação que a educação formal adota, tende a desmoronar frente às muitas interveniências possíveis no emaranhado de interconexões e reconstruções dos contextos. Exatamente por isso falamos de uma construção complexa que constrói seus discursos por meio de um diálogo plural e imprevisível.

FIGURA 08 – A EDUCOMUNICAÇÃO DO RETORNO CÍCLICO



Temos clareza que o ecossistema educativo esbarra muitas vezes em sua própria inadequação ao previsto; em sua rebeldia frente ao posto. Ao lidar indivíduos em subjetivação, não poderíamos mais aceitar figura do ciclo ou da providência perfeita – alegoria muitas vezes construída por nós mesmos como uma junção simplificadora e,

por vezes, mutiladora da complexidade fundadora presente na relação informação-reflexão-ação (educomunicação). Pensar o processo dessa maneira, como o estabelecimento de uma linha de influência previdente e controlada sobre pessoas, recursos e redes, não nos conduz a uma transformação, mas, sim, a um estado estacionário.

Hoje acreditamos que a educomunicação deva se pender ao emaranhado das redes e tessituras – ao mosaico mestiço criador de uma ação mais sustentável e duradoura em seus fins práticos e formadores. Por isso, nos colocamos intensa e intencionalmente na contramão da análise metodológica cartesiana mais simplista, uma vez que propomos como “modelo” a abertura ao contexto e à ligação com o outro. Reagimos, assim, ao caminho emoldurado do eterno retorno. Entregamo-nos à decomposição a à síntese da mistura.

Compreendemos agora que a nossa prática, enquanto desafio, se faz no âmbito de uma educomunicação eco-organizada (MORIN, 2001). Trata-se de uma educomunicação complexa e dialética que só pode formar os sujeitos em subjetivação constante admitindo a alteridade, e reconhecendo na força da morte e do renascimento sua pulsão à (trans)formação crítica. Os ecossistemas educacionais precisam, por essa compreensão, ser encarados como sistemas vivos e, por estarem ligados à lógica da vida, não podem ser mera consequência de regularidades e rotinas.

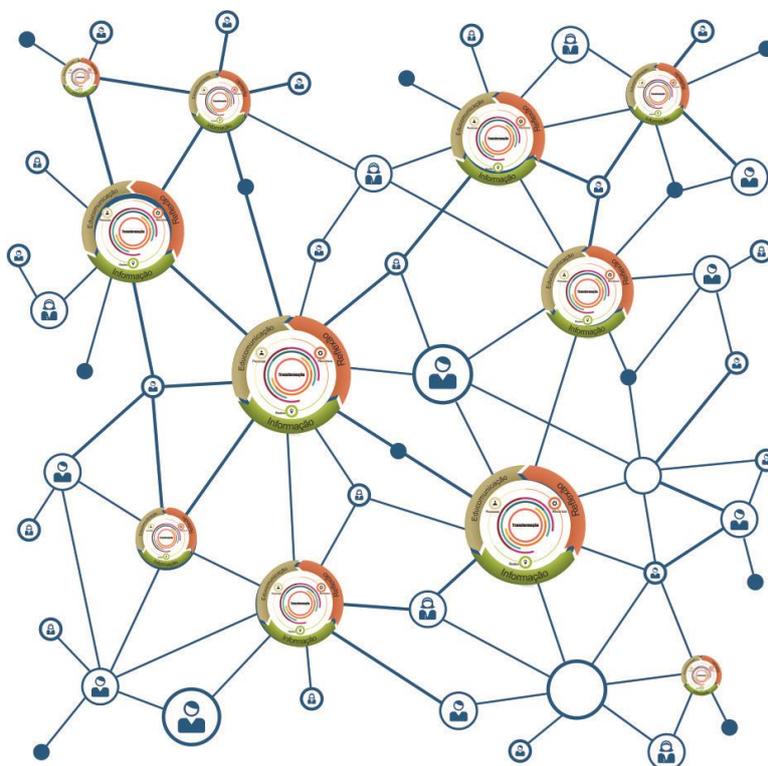
Isso não quer dizer que defendamos a uma prática desordenada. Precisamos também dos planos. Precisamos traçar metas para a organização do trabalho. Mas, essas não podem ser o aporte final da nossa construção. Ao contrário, precisamos fomentar ecossistemas organizados mais abertos a uma auto-ecoorganização. Dessa forma, lidando com a formação de um pequeno e complexo sistema, poderemos perceber que nossa prática se liga à vida dos atores envolvidos e ao seu movimento intrínseco. Um movimento ecológico, bio-lógico e organizado sob uma perspectiva não formalista.

Exatamente por isso não poderíamos falar em conclusão. Não chegamos ao termo desse estudo, porque ele ainda apresenta questões a responder. Como poderíamos levar a força dessa organização viva para o contexto mais geral das escolas? É possível que a ruptura

com o formalismo, possa fomentar a qualidade política e cidadã em um movimento formativo que vá além das rotinas? Como gerir tal processo?

Procurar as respostas para tais questões ainda permanecem como desafio para a nossa educomunicação mestiça e influenciada. Acreditamos, porém que, compreendendo melhor os caminhos dessa auto-ecoorganização, com uma educomunicação mestiça poderemos consolidar ecossistemas educacionais nos âmbitos escolares e para além deles. Quando tais ecossistemas estiverem aptos a interferir nas pautas formativas da escola (apresentando uma práxis que se constitua como transformadora) seremos capazes de se criar um movimento em rede: estaremos aptos a criar ecorregiões que articulem os potenciais das novas ferramentas práticas e reflexões educacionais para formação a partir de outros elementos.

FIGURA 09 – O EMARANHADO DAS ECORREGIÕES EDUCOMUNICATIVAS



Os desafios colocados por tais questões nos remetem a uma necessidade de aprofundamento desse assunto nos próximos anos. Afinal, o que percebemos é que uma educomunicação mestiça e em movimento, mais do que um roteiro de tarefas, se liga ao estabelecimento de relações. Como afirmou Leff (2011), ao defender sua proposta de construção de um saber ambiental, estamos implicados numa miríade de processos que

transcendem as forças da nossa própria pesquisa e aos modelos clássicos de ciência, propondo assim uma relação diferente com a construção do saber.

A partir daí, abre-se uma reflexão crítica sobre os fundamentos e os sentidos do conhecimento; sobre suas fissuras e seus fracionamentos; sobre a possibilidade de reintegrar conhecimentos e saberes que, mais além do afã retotalizador das visões holísticas e os métodos sistêmicos, abra uma via de reapropriação do mundo pela via do saber (LEFF, 2011, p. 312).

Diversos estudos no mundo apontam a necessidade de abertura a essa reapropriação das experiências e acontecimentos a partir do contato. O mundo inclusive apresenta maior potencial formativo que a própria escola. Formamo-nos mais na rua do que no seio das instituições. E esse movimento, que Cobo e Moravec (2011) chamaram de “aprendizagem invisível”, parece ser um movimento crescente, com qual precisaremos aprender a conviver.

Em outras palavras, com o nosso movimento educ comunicativo aprendemos que precisamos nos abrir ao poder da mistura. Precisamos fomentar ecorregiões estáveis e duradouras que nos permitam alcançar, não só pelo mapeamento e controle de atividades, mas pelo poder das interrelações, da mestiçagem e da abertura às transformações, maior poder interventivo na realidade escolar. Não temos dúvida que a ecorregião educ comunicativa, pensada como ampliação prática da atuação ecossistêmica, pode ajudar a adquirir uma identidade própria para a nossa atuação educacional. Afinal, quando defendemos tal possibilidade de aproximação mestiça, defendemos a possibilidade de uma dialética fecunda, que mescla sujeitos e objetos com a amplitude do ambiente.

Mais do que um modelo, as ecorregiões educ comunicativas fortalecem os caminhos para um formação de abordagem colaborativa que se fez como base para que buscássemos a construção dos conhecimentos através da emergência de “outras falas possíveis” – de presenças em transformação feitas pela própria compreensão dos sujeitos da comunicação, inseridos em sua realidade e em seu contexto prático.

Com a possibilidade dos **co-comunicadores e co-educadores atuantes**, agentes de sua própria formação, encharcados com as experiências do presente, viventes do agora,

vimos ser possível pensar a educomunicação sobre o poder da síntese, sob o vórtex de vida e morte da eco-organização (MORIN, 2002). Mais do que isso, vimos, a partir de estudos desenvolvidos em todo o mundo sobre a construção das identidades mediadas por computadores; sobre telas e comunidades virtuais (Turkle, 1997; 1998); sobre os processos de aprendizagem invisível (Cobo e Moravec, 2011); inteligência coletiva através do potencial comunicativo da Web (Cobo e Kuklinski, 2007); sobre a possibilidade didática das comunidades de aprendizagem (Díez-Palomar e Flecha, 2010) (Elboj e Pérez, 2003) e outras possibilidades de trabalho comunicativo e didático (Amar, 2014), uma educomunicação que pode amadurecer como caminho possível à formação crítica dos indivíduos.

Tal comunicação educativa pode ser a porta primeira para a formação crítica de sujeitos mais engajados dentro de processo de construção cidadã de uma rebeldia inclusiva ou um de um radicalismo amoroso em torno do fomento das presenças e da abertura ao direito do outro de acreditar estar certo. Eis a assunção dos nossos homens e mulheres criticamente radicais:

O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgarse certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio (FREIRE, 1967, p. 49).

A relação comunicativa e formativa de abertura e movimento se coloca nessa batalha epistemológica de resgate do plural. Ao constituir nossa pesquisa e intervenção buscamos traçar um percurso colaborativo que, inicialmente pensado como ecossistema fechado, se transforme a partir das interferências do contexto escolar, num mosaico desforme, heterogêneo e muito estimulante. Podemos afirmar que, construímos nossas bases sobre um movimento de transformação – um movimento que nem sempre coaduna com os nossos intentos e planejamentos, mas que se mostram fundamentais para uma educomunicação outra: não se faz somente no âmbito escola e se abre a influência de qualquer outro âmbito antropológico a partir do conflito.

4. Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ABONG, Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. **O papel da sociedade civil nas novas pautas políticas**, São Paulo, Pierópolis, 2004.

AMAR, Victor. **Didáctica y comunicación no verbal**. Salamanca: Comunicación social ediciones y publicaciones, 2014.

ARDOINO, Jacques. **A complexidade**. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religação dos Saberes**: desafios do Século XXI. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2001.

ASA, Articulação Semiárido Brasileiro. **Carta Política do VIII Encontro Nacional da Articulação Semiárido Brasileiro (VIII EnconASA)**. Januária: ASA, 2012. Disponível em: <www.oitavoenconasa.org.br/oitavoenconasa> Acesso em: 10/05/2014.

ASSITER, Alisson. Feminist epistemology and value. IN: **Feminist Theory**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2000.

BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editor UFRJ, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELTRÁN, Luís Ramiro. **Adeus a Aristóteles**: comunicação horizontal. In: **Revista semestral de estudos de comunicação**. Ano III, nº 06, São Paulo: Cortez, 1981.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOAS, Frantz. **Antropologia Cultural**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é comunicação?** São Paulo: Brasiliense, 1997.

BRAGA, Osmar Rufino. **Educação e convivência com o Semiárido**: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no Semiárido brasileiro. In: **Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro**. KUSTER, Angela & MATTO, Beatriz Helena Oliveira de Mello. RESAB, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano 150, n. 150, 6 ago. 2013b. Seção 1, p. 1-4. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 11 / 06 / 2015.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, ano 128, n. 135, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-13577. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 11 / 06 / 2015.

BROCHARDT, Viviane dos Santos. **Comunicação Popular na construção de políticas de acesso à água no Semiárido: a experiência da ASA**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2013.

BROOKS, Abigail. Feminist standpoint epistemology: building knowledge and empowerment through women's lived experience. IN: **Feminist Research Practice: A Primer**. Hesse-Biber and Leavy, eds. Thousand Oaks, Sage publications, 2006.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado**: Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza, 1991.

CAA, Centro de Assessoria do Assuruá. **Projeto Cisternas II**: Água para consumo humano e produção o Semiárido baiano. Irecê: CAA, 2007.

_____. **Projeto Cisternas nas Escolas**. Irecê: CAA, 2009

_____. **Projeto ATER Mulheres**. Irecê: CAA, 2009.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2013.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv** [online]. 2009, vol.7,

n.1, pp. 179-208. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v7n1/v7n1a08.pdf>. Acesso em: 25 / 09 / 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CETEP, Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê. **Plano de Curso: Técnico em Segurança do Trabalho**. Irecê: CETEP, 2015.

COBO, Romaní Cristóbal; MORAVEC, John W. **Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación**. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.

COBO, Romaní Cristóbal; KULINSKI, Hugo Pardo. **Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food**. Barcelona / México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México, 2007.

CORREA, Sílvio Marcus de Souza. Brasil: uma sociedade de jovens? IN: BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

DENZIN, Norman K. Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The sage handbook of qualitative research**. California: Sage publications, 2005.

CUNHA, Euclides da. **Caderneta de campo**. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1975.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 de janeiro de 2015.

DÍEZ-PALOMAR, Javier; FLECHA, Ramón. **Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 67, 2010, p. 19-30.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DÍEZ-PALOMAR, Javier; FLECHA, Ramón. **Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 67, 2010, p. 19-30.

DESGANGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DILTHEY, Wilhelm. **Dos escritos sobre hermenêutica**. Madrid: Ediciones ISTMO, 200.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ELBOJ, C., PÉREZ, E. O. Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, nº 17(3), 2003, p. 91-103.

FADUL, Anamaria. Políticas culturais e processo político brasileiro. In: MELO, José Marques de. **Comunicação e transição democrática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 181-209.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FUSER, Bruno (Org.). **Comunicação alternativa: cenários e perspectivas**. Campinas: CMU-PUC, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARFINKEL, Harold. **Estúdios en Etnometodología**. Antropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias e Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colômbia, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GONZAGA, Luiz; DANTAS, Zé. *Abc do Sertão*. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: **Luiz Gonzaga: 50 anos de sertão**. Belo Horizonte: BMG, 1996. 5 CD's.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Tradução de Paulo Rodrigues. Lisboa: edições 70, 1996.

_____. **The Theory of communicative action (Vol. 1)**: Reason and the rationalization of society. Toronto: Beacon Press Books, 1983.

HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

_____. Feminist Standpoints. en: HESSE-BIBER, Sharlene Nagy. **Handbook of feminist research: Theory and praxis**. California: Sage publications, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** (parte I). 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HEKMAN, Susan. **Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited**. Signs, Vol. 22, No. 2, University of Chicago, pp. 341-365, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. IBGE, 2014.

IZQUIERDO, Eva Belén Gonzales; RUBIA-AVI, Bartolomé. Integración de TIC en un CIFP. El inicio de una experiencia educativa en “La Santa Espina”. **Hachetepe: Revista sobre educación e comunicación**. Cádiz – Espanha, n.9, p. 103-110, 2014.

JAUSS, Hans Robert; DE LÓCIO, Samara Fernanda AO; GESKE, Silva. Recepção e produção: o mito dos irmãos inimigos. **Revista Criação & Crítica**, 2012, no 9, p. 210-219.

JELENIK, Karin Ritter. A constituição da identidade discente do “portador de altas habilidades em Matemática” no Brasil. **Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación**. v.1 n.2, 2014. p. 2-14.

JÚNIOR, Caio Prado. **Formação do Brasil contemporâneo (colônia)**. 6. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

KAPLÚN, Mário. **La pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

KICHELOE, Joe. L., MCLAREN, Peter. Rethinking critical theory and qualitative research. En: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Ed.) **The sage handbook of qualitative research**. California: Sage publications, 2005.

KINCHELOE, Joe. L., STEINBERG, S. R. **Repensar el Multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

LAPLATINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade e complexidade**. Petrópolis, RJ, Vozes: 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós. Ensaio sobre a alteridade**. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto (Coord), Evaldo Antônio Kuiava, José Nedel, Luiz Pedro Wagner e Marcelo Luiz Pelizolli. Petrópolis: Vozes, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. 2. Ed. Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginaldo Pires. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985.

LEWIS, Peter. *Alternative Media: Linking Global and Local*. Paris, Francia: UNESCO, 1993.

LEWIS, Peter. *Promoting social cohesion. The role of community media*. Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Líber Livro, 2001.

_____. Currículo, formação e trabalho docente: Uma pesquisa Uma pesquisa-formação colaborativa realizada com professores do SINPRO-BA. **Revista Teias** v. 15 • n. 39 • 106-116 • (2014): Currículo, Políticas e Trabalho Docente. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br>> Acesso: 13/03/2015.

_____. ; GUERRA, d. m. j. **Da indissociabilidade como necessidade ao “interveniente estranho”**: sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. in: reunião anual da anped, 35, 2012, porto de galinhas. anais eletrônicos. porto de galinhas, anped, 2012. disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35ra/trabalhos/trab-encomendados-35ra.html>>. acesso em: 13/03/2015.

_____. **Hermes re conhecido. etnopesquisa-crítica, currículo e formação docente**. IN: Simpósio "Etnografia e Prática Escolar", UFRN, junho/1998. Disponível em: < www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2900> Acesso em: 13/03/2015.

_____. **Outras Luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política**. In: MACEDO, Roberto Sidnei (Org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Roberto. Introdução ao livro microfísica do poder. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. Cultura e comunicação juvenis. **Comunicação, Mídia e consumo**. São Paulo, v.2, n.4, p. 11-27, julho 2005.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michele. **História de las teorías de la comunicación**. Traducción de Antonio Lopez Ruiz y Fedra Egea. de Barcelona: Paidós, 2003.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco J. **De Máquinas y seres vivos**. Autopoiesis: La organización de lo vivo. 5. ed. Santiago, Chile: Editorial Universitária, 1998.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

MENDONÇA, Maria Luiza Martins. **Processos Comunicativos e subjetividade**: desafios para o terceiro Setor. In: Comunicação e Política / Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. V.22, n.3, 2004.

MELO, José Marques de. **Folkcomunicação na era digital**: A comunicação dos marginalizados invade a aldeia global. Conferência proferida na V Bienal Iberoamericana de Comunicación. México, Campus Estado de México do Instituto Tecnológico de Monterrey, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. ,maio de 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 26/04/2015.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método I**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002

_____. **O método II**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, Samir Adamoglu de; MONTENEGRO, Ludmilla Meyer. Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana. **Cadernos EBAPE. BR**, n. 1, p. 129-145, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5249>. Acesso em: 16/03/2016.

PADOVANI, Humberto e CASTAGNOLA, Luis. **História da Filosofia**. 7 Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

PARÍS, Marcelo Rioseco; HENRÍQUEZ, Susan Sanhueza. Integración de las herramientas de “la nube” en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Hachetepe: Revista sobre educación e comunicación**. Cádiz – Espanha, n.9, p. 81-92, 2014.

PEREIRA, Vanderléia Andrade e REIS, Edmerson dos Santos. **Educar no Semiárido Brasileiro: o desafio de uma construção em rede**. In: **Refletindo a Educação no Semiárido Brasileiro... Ousando e fazendo a diferença**, Juazeiro, RESAB, 2006.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados. Reelaborações no setor. In: **Palavra chave**, vol. 11, no. 2. Bogotá, 2008, p. 367-379.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, Dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04/04/2015.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1990.

_____. **Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido**. Madrid: Siglo XXI editores, 2006.

ROCHA, Rose Maria de Melo. **Juventudes, comunicação e consumo: visibilidade social e práticas narrativas**. In: BARBOSA, Lívia. **Juventudes e gerações no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulia, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. La educación escolar en las sociedades multiculturales. In: J. MARTÍNEZ BONAFÉ (Coord.). **Ciudadanía, poder y educación**. Barcelona. Graó, 2003, págs. 113 – 132.

SANTOS, Maria Carolina Alves dos. A lição de Heráclito. **Trans/Form/Ação**, Marília, São Paulo, v. 13, p. 01-09, Jan. 1990. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731990000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25/05/2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação.** Petrópolis. RJ: Vozes, 1999.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil.** 13 ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVAR, Farad. **A la búsqueda de sí mismo: diálogo sobre el sujeto.** Barcelona: Paidós, 2002.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdad y diversidad.** México D. F.: Fondo de Cultura Economica, 1997.

TURKLE, Sherry. **La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era Internet.** Traducción de Laura Trafí. Barcelona : Paidós, 1997

_____. Repensar la identidad de la comunidad virtual. **El Paseante**, ISSN 1130-0388, Nº. 27-28, 1998, págs. 48-51.

VV.AA. **Aprendizaje dialógico en la sociedade de la información.** Barcelona: Hipatia, 2009.

VV.AA. **La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato.** Barcelona: Grao, 2015.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas.** Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Tractatus Logico-philosoficus.** Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: EDUSP, 1968.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação.** Lisboa: Editorial Presença, 1999.



Apêndices

Anexo 01

PLANO DE TRABALHO DA INTERVENÇÃO

Seguindo o percurso metodológico construímos nossa proposta de intervenção de forma estruturada e planejada. Assim, após a qualificação do projeto de pesquisa, estruturamos nossa ação em seis meses de trabalho de campo onde buscamos executar a atividades principais da intervenção,						
PRINCIPAIS ATIVIDADES	MESE AQ ¹⁷					
	1	2	3	4	5	6
Reunião para apresentação da pesquisa com diretoria e equipe pedagógica da(s) escola <i>locus</i> da pesquisa.	•					
Reunião para apresentação da pesquisa com equipe de comunicação e educação popular do CAA	•					

¹⁷ Após Qualificação do Projeto de Pesquisa

Aplicação de questionários para alunos e professores do CETEP		•				
Tabulação e análise de dados dos questionários.		•				
Mobilização e seleção dos Jovens (alunos) e professores para participação no Grupo.			•			
Formação do Grupo			•			
Realização dos Encontros Gerais				•		
Realização de Encontros Específicos					•	
Realização das entrevistas com alunos, professores e equipe de comunicação Popular				•		
Elaboração colaborativa de layout, programação, conteúdos e lançamento de conteúdos para o portal online.					•	•
Análise coletiva da intervenção						•

Anexo 02

Síntese de projetos Recentes do CAA

Atividades desenvolvidas	Título do Projeto	Financiador
Projeto em Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)	ATER Agroecológica nos municípios de Barra do Mendes, Ibipeba, Ibititá, Presidente Dutra e Uibaí	Governo Federal
	Projeto ATEPA	Governo Federal
	Projeto ATER 30	Governo da Bahia
	Projeto ATER 76	Governo da Bahia
	Projeto ATER 77	Governo da Bahia
Atividades de formação em gênero, desenvolvimento rural e economia solidária e políticas públicas para as mulheres rurais.	Projeto Março Mulher	Governo da Bahia
	Projeto de Capacitação de agricultores /as familiares e conselheiros dos CIAT's dos Territórios de Irecê, Médio São Francisco e Chapada para participarem de forma mais efetiva das políticas públicas de desenvolvimento rural territorial.	Governo Federal
	Projeto para capacitar agricultores/as familiares e difundir alternativas econômicas para o desenvolvimento sustentável do Semiárido.	Governo Federal

	Grupo de Trabalho de Política para Mulheres do Conselho de Desenvolvimento Sustentável do Território de Irecê	TERRITÓRIO DE IRECÊ
	CONSEA - BAHIA/ Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional do Estado da Bahia	CONSEA-BA
Experiência com Agroecologia e Sistema de Produção Sustentáveis	Sertão Cidadão I "construindo comunidades sustentáveis no Sertão da Bahia": capacitação em agroecologia, água no sertão e cidadania ativa. (projeto prioriza mulheres no público direto)	União Européia
	Projeto Cidades Sustentáveis: Construindo uma sociedade inclusiva no Semiárido baiano - organização da produção agroecológica para SAN e comercialização no PAA e PNAE, além das feiras agroecológicas nas zonas urbanas e periurbanas do Território de Irecê	União Européia
Organização da produção para a comercialização e crédito rural	Projeto Cidades Sustentáveis: Construindo uma sociedade inclusiva no Semiárido baiano - organização da produção agroecológica para SAN e comercialização no PAA e PNAE, além das feiras agroecológicas nas zonas urbanas e periurbanas do Território de Irecê.	União Européia
Convivência com o Semiárido e/ou agroecologia	Projeto Cisternas: para captação de água para consumo e produção no Semiárido baiano	Governo da Bahia
	Projeto Cisternas II: para captação de água para consumo e produção no Semiárido baiano	Governo da Bahia
	Projeto Cisternas nas Escolas: cisternas de consumo e produção de alimentos em 43 escolas da Bahia	Governo da Bahia
	Projeto Tecnologias para armazenamento de água no Semiárido para produção de alimentos e dessedentação animal	Governo da Bahia
	Projeto Juventude Sertaneja: construindo cidadania e fortalecendo a segurança alimentar e nutricional no semiárido baiano.	Diocese de Grazz – Áustria (Organização Internacional – União Européia)
	Projeto Qualificação e Fortalecimento de Organizações de Base para a Cidadania Ativa	KZE/Misereor 2008. (Organização Internacional – União Européia)
	Sertão Cidadão II "formando lideranças locais para a partici.	Horizont 3000 (Organização Internacional – União Européia)
	Projeto Qualificação e Fortalecimento de Organizações de Base para a Cidadania Ativa	KZE/Misereor 2010 (Organização Internacional – União Européia)
	Programa de Formação e Mobilização para a Convivência com o Semiárido/ 1 Milhão de Cisternas Rurais	Articulação Semiárido \Brasileiro

Anexo 03

**DECLARAÇÃO DO SEMIÁRIDO PROPOSTAS DA ARTICULAÇÃO NO
SEMIÁRIDO BRASILEIRO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO E COMBATE À
DESERTIFICAÇÃO**

O semiárido tem direito a uma política adequada!

Depois da Conferência da ONU, a seca continua. O Brasil teve o privilégio de acolher a COP-3 – a terceira sessão da Conferência das Partes das Nações Unidas da Convenção de Combate à Desertificação. Esse não foi apenas um momento raro de discussão sobre as regiões áridas e semiáridas do planeta, com interlocutores do mundo inteiro. Foi, também, uma oportunidade ímpar para divulgar, junto à população brasileira, a amplitude de um fenômeno mundial – a desertificação – do qual o homem é, por boa parte, responsável e ao qual o desenvolvimento humano pode remediar. Os números impressionam: há um bilhão de pessoas morando em áreas do planeta susceptíveis à desertificação. Entre elas, a maioria dos 25 milhões de habitantes do semiárido brasileiro.

A bem da verdade, a não ser em momentos excepcionais como a Conferência da ONU, pouca gente se interessa pelas centenas de milhares de famílias, social e economicamente vulneráveis, do semiárido. Por isso, o momento presente parece-nos duplamente importante. Neste dia 26 de novembro de 1999, no Centro de Convenções de Pernambuco, a COP-3 está encerrando seus trabalhos e registrando alguns avanços no âmbito do combate à desertificação. Porém, no mesmo momento em que as portas da Conferência estão se fechando em Recife, uma grande seca, iniciada em 1998, continua vigorando a menos de 100 quilômetros do litoral.

É disso que nós, da Articulação no Semiárido brasileiro, queremos tratar agora. Queremos falar dessa parte do Brasil de cerca de 900 mil km², imensa porém invisível, a não ser quando a seca castiga a região e as câmeras começam a mostrar as eternas imagens de chão rachado, água turva e crianças passando fome. São imagens verdadeiras, enquanto sinais de alerta para uma situação de emergência. Mas são, também, imagens redutoras, caricaturas de um povo que é dono de uma cultura riquíssima, capaz de inspirar movimentos sociais do porte de Canudos e obras de arte de dimensão universal – do clássico Grande Sertão, do escritor Guimarães Rosa, até o recente Central do Brasil, do cineasta Walter Salles.

As medidas emergenciais devem ser imediatamente reforçadas

Nós da sociedade civil, mobilizada desde o mês de agosto através da Articulação no Semi-Árido; nós que, nos últimos meses, reunimos centenas de entidades para discutir propostas de desenvolvimento sustentável para o semiárido; nós dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, das Entidades Ambientistas, das Organizações Não Governamentais, das Igrejas Cristãs, das Agências de Cooperação Internacional, das Associações e Cooperativas, dos Movimentos de Mulheres, das Universidades; nós que vivemos e trabalhamos no semiárido; nós que pesquisamos, apoiamos e financiamos projetos no Sertão e no Agreste nordestinos, queremos, antes de mais nada, lançar um grito que não temos sequer o direito de reprimir: QUEREMOS UMA POLÍTICA ADEQUADA AO SEMI-ÁRIDO!

Neste exato momento, a seca está aí, a nossa porta. Hoje, infelizmente, o sertão já conhece a fome crônica, como o mostram os casos de pelagra encontrados entre os trabalhadores das frentes de emergência. Em muitos municípios está faltando água, terra e trabalho, e medidas de emergência devem ser tomadas imediatamente, reforçando a intervenção em todos os níveis: dos conselhos locais até a Sudene e os diversos ministérios afetos.

Sabemos muito bem que o caminhão-pipa e a distribuição de cestas básicas não são medidas ideais. Mas ainda precisamos delas. Por quanto tempo? Até quando a sociedade vai ser obrigada a bancar medidas emergenciais, antieconômicas e que geram dependência? Essas são perguntas para todos nós. A Articulação, por sua vez, afirma que, sendo o Semiárido um bioma específico, seus habitantes têm direito a uma verdadeira política de desenvolvimento econômico e humano, ambiental e cultural, científico e tecnológico. Implementando essa política, em pouco tempo não precisaremos continuar distribuindo água e pão.

Nossa experiência mostra que o semiárido é viável

A convivência com as condições do semiárido brasileiro e, em particular, com as secas é possível. É o que as experiências pioneiras que lançamos há mais de dez anos permitem afirmar hoje. No Sertão pernambucano do Araripe, no Agreste paraibano, no Cariri cearense ou no Seridó potiguar; em Palmeira dos Índios (AL), Araci (BA), Tauá (CE), Mirandiba (PE) ou Mossoró (RN), em muitas outras regiões e municípios, aprendemos:

- Que a caatinga e os demais ecossistemas do semiárido – sua flora, fauna, paisagens, pinturas rupestres, céus deslumbrantes – formam um ambiente único no mundo e representam potenciais extremamente promissores;

- Que homens e mulheres, adultos e jovens podem muito bem tomar seu destino em mãos, abalando as estruturas tradicionais de dominação política, hídrica e agrária;

- Que toda família pode, sem grande custo, dispor de água limpa para beber e cozinhar e, também, com um mínimo de assistência técnica e crédito, viver dignamente, plantando, criando cabras, abelhas e galinhas;

- enfim, que o semiárido é perfeitamente viável quando existe vontade individual, coletiva e política nesse sentido.

É preciso levar em consideração a grande diversidade da região

Aprendemos, também, que a água é um elemento indispensável, longe, porém, de ser o único fator determinante no semiárido. Sabemos agora que não há como simplificar, reduzindo as respostas a chavões como “irrigação”, “açudagem” ou “adutoras”. Além do mais, os megaprojetos de transposição de bacias, em particular a do São Francisco, são soluções de altíssimo risco ambiental e social. Vale lembrar que este ano, em Petrolina, durante a Nona Conferência Internacional de Sistemas de Captação de Água de Chuva, especialistas do mundo inteiro concluíram, na base da sua experiência internacional, que a captação da água de chuva no Semi-Árido Brasileiro seria uma fonte hídrica suficiente para as necessidades produtivas e sociais da região.

O semiárido brasileiro é um território imenso, com duas vezes mais habitantes que Portugal, um território no qual caberiam a França e a Alemanha reunidas. Essa imensidão não é uniforme: trata-se de um verdadeiro mosaico de ambientes naturais e grupos humanos. Dentro desse quadro bastante diversificado, vamos encontrar problemáticas próprias à região (o acesso à água, por exemplo) e, outras, universais (a desigualdade entre homens e mulheres). Vamos ser confrontados com o esvaziamento de espaços rurais e à ocupação desordenada do espaço urbano nas cidades de médio porte. Encontraremos, ainda, agricultores familiares que plantam no sequeiro, colonos e grandes empresas de agricultura irrigada, famílias sem terra, famílias assentadas, muita gente com pouca terra, pouca gente com muita terra, assalariados, parceiros, meeiros, extrativistas, comunidades indígenas, remanescentes de quilombos, comerciantes, funcionários públicos, professores, agentes de saúde... O que pretendemos com essa longa lista, é deixar claro que a problemática é intrincada e que uma visão sistêmica, que leve em consideração os mais diversos aspectos e suas interrelações, impõe-se mais que nunca.

Dito isto, podemos apresentar a nossa contribuição – fruto de longos anos de trabalho no semiárido–, destacando algumas das propostas que vêm sendo discutidas pela sociedade civil nas duas últimas décadas.

Anexo 04

**Carta Política do VIII Encontro Nacional da Articulação Semiárido
Brasileiro
(VIII EnconASA)**

Trajatórias de luta, resistência e conquistas para a superação da pobreza e construção da cidadania no Semiárido.

Nós, 700 participantes do VIII EnconASA, agricultores e agricultoras familiares, povos indígenas, população negra, representantes dos povos e comunidades tradicionais – quilombolas, extrativistas, ribeirinhos(as), pescadores(as) artesanais, geraizeiros(as), caatingueiros(as), vazanteiros(as), comunidades de fundo de pasto, quebradeiras de coco –representantes de organizações da sociedade civil com atuação no Semiárido, nos encontramos de 19 a 23 de novembro de 2012, em Januária –MG, para celebrar as nossas conquistas na construção do projeto de desenvolvimento sustentável da região, fazer uma análise crítica do atual modelo de desenvolvimento e definir orientações e estratégias para o futuro de nossa ação.

I - Celebrar nossas conquistas

O Semiárido vive um importante movimento social de inovação para a convivência com a região. Uma das conquistas mais visíveis se expressa nas mudanças observadas na paisagem com a instalação de uma densa malha hídrica composta por mais de 600 mil cisternas de placa. A democratização do acesso à água potável para mais de três milhões de homens e mulheres, após séculos de exclusão, é o resultado de trajetórias de luta e resistência e se materializa em conquistas na superação da pobreza e a construção de cidadania.

O acesso à água potável exerce papel determinante para a superação da miséria. Segundo a Fiocruz, as famílias que possuem cisternas estão três vezes menos sujeitas aos riscos de diarreia do que aquelas que ainda não a conquistaram. Isso explica em grande medida a diminuição dos índices de mortalidade infantil verificados na região na última década.

Há profundas transformações nas formas com que as famílias agricultoras se reconhecem e são reconhecidas. A participação direta no processo de implementação do programa, a valorização de sua cultura e de suas capacidades vêm fortalecendo a autoestima e autonomia, permitindo que as algemas da sujeição ao poder local, seja ele econômico, social ou político, sejam rompidas.

Um diversificado acervo de inovações está sendo produzido e disseminado com base na valorização dos saberes acumulados pelas famílias e pelos povos e comunidades tradicionais. A sistematização de experiências e a realização de intercâmbios horizontais entre agricultoras e agricultores experimentadores vêm fortalecendo a constituição de redes como espaço privilegiado para mobilização de novos conhecimentos e práticas para a convivência com o Semiárido.

As mudanças estruturais produzidas no Semiárido ganham um contorno ainda mais marcante diante da seca que se instalou na região, considerada a mais severa dos últimos 40 anos. São as cisternas de placas que vêm servindo de suporte para o abastecimento de água potável para milhões de pessoas em todo o Semiárido. A segurança e soberania alimentar das famílias está sendo ampliada graças à rede de infraestruturas de abastecimento de água para produção de alimentos, estruturada pelo Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2), que dinamiza quintais produtivos, criação de animal, roçados agroecológicos, práticas agroflorestais, manejo da caatinga e o beneficiamento da produção. A maior evidência de sucesso dessa ação está no fato de que, mesmo diante da severidade desta seca, muitas famílias seguem comercializando sua produção nas feiras agroecológicas ou entregando para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

São essas experiências acumuladas na ação da Articulação Semiárido Brasileiro (ASA) que têm aportado contribuições efetivas para o rompimento dos ciclos de reprodução da pobreza e da miséria. Seus aportes conceituais e metodológicos se constituem num dos alicerces importantes do “Água para Todos” do Plano Brasil Sem Miséria do Governo Federal.

A amplitude e consistência desta ação têm contribuído diretamente para a visão do Semiárido como um lugar de fartura de natureza e de cultura popular, contrariando a visão de uma região destinada à pobreza por conta de suas características ambientais. A ASA afirma na prática que a convivência com o Semiárido se faz por meio da agroecologia que valoriza e articula os recursos naturais, a sabedoria e criatividade do povo que vive e trabalha na região.

Iniciativas de promoção da segurança e soberania alimentar, dos bancos e casas de sementes, de educação contextualizada, de assessoria técnica, de auto-organização das mulheres, de acesso à terra e aos territórios, dos fundos rotativos solidários, da comunicação popular, de acesso aos mercados locais e de economia popular e solidária ganham progressivamente qualidade, escala e unidade de ação em rede. Eles apontam para um novo modelo de desenvolvimento para o Semiárido.

Estamos, no Semiárido, diante de uma experiência singular de construção, implementação e gestão de políticas públicas fundadas na participação direta e ativa da sociedade. Os programas da ASA não teriam a amplitude e a relevância que alcançaram sem a construção de parcerias com o Estado brasileiro, especialmente com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB). Merece destaque o permanente apoio e compromisso do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). Compartilhamos estas conquistas com todos os nossos parceiros públicos, privados, organismos e cooperação, dentre tantos outros!

Reafirmamos que estas conquistas são das famílias agricultoras, dos povos indígenas e das comunidades tradicionais do Semiárido! São quilombolas, extrativistas, ribeirinhos(as), pescadores(as) artesanais, geraizeiros(as), caatingueiros(as), vazanteiros(as), comunidades de fundo de pasto, quebradeiras de coco, dentre outras.

A ASA construiu capacidade gerencial para gestão de recursos públicos de forma rigorosa e transparente, fato que vem sendo unanimemente reconhecido pelos órgãos de controle do Estado. Além disso, seu método de mobilização social para execução das políticas públicas tem assegurado eficácia na alocação dos recursos do Tesouro Nacional. Os resultados alcançados afirmam o papel determinante que a sociedade civil pode e deve cumprir para a implementação de projetos de desenvolvimento sustentável para todo o País. Isso significa que, para cumprir sua missão, o Estado não pode preterir a participação forte e ativa das organizações sociais na concepção, na execução e no monitoramento de políticas públicas.

II - Expressões de um outro Desenvolvimento

Celebrar conquistas nos fortalece para enfrentar os grandes desafios que o momento presente impõe, para garantir que as identidades do Semiárido superem as causas da

miséria social e devastação ambiental. Somados aos históricos bloqueios estruturais, como a brutal concentração de terras, as famílias, povos e comunidades do Semiárido enfrentam o acirramento de disputas por seus territórios e pelos bens comuns da região. Estes territórios de impressionante riqueza socioambiental, com suas caatingas, cerrados, várzeas, rios e chapadas foram preservados ao longo do tempo pelos povos que os habitam. Hoje são objeto de interesse de empresas mineradoras, do carvoejamento, dos monocultivos de eucalipto, dos grandes projetos de irrigação, das barragens e grandes obras hídricas, a exemplo da Transposição do Rio São Francisco. O avanço desses grandes empreendimentos, muitos deles operados pelo capital internacional, tem o apoio político e financeiro do Estado brasileiro e criam condições favoráveis para o desdobramento de criminosos processos de grilagem e violação de direitos territoriais das populações do Semiárido.

Assistimos no VIII EnconASA o testemunho dramático de comunidades inteiras ameaçadas de expulsão de suas terras na Chapada do Apodi, no Rio Grande do Norte, para que cinco grandes empresas implementem, com infraestrutura e recursos públicos, um grande projeto de irrigação. No Norte de Minas Gerais, que sediou o encontro, o povo Xacriabá e populações tradicionais são expulsas e os cerrados são devastados para a implementação de monocultivos de eucalipto. Estas são situações emblemáticas de violação de direitos e são apenas exemplos de situações que se repetem nos territórios do Semiárido. São muitos os registros e testemunhos de violação de direitos, expulsão de famílias agricultoras, povos e populações locais, e destruição ambiental.

A dura estiagem que vivemos, mais do que apenas uma das cíclicas secas já conhecidas pelos povos do Semiárido, evidencia o quanto os efeitos das mudanças climáticas já estão colocados. Na região, esses efeitos podem ser devastadores.

Diante desse contexto, o abandono da agenda da Reforma Agrária e regularização fundiária é contraditório com o justo objetivo de superação da pobreza e da miséria. Programas de distribuição em larga escala de uma única variedade de sementes e a ameaça dos transgênicos produzem perdas de patrimônio genético conservado pelas comunidades locais. A proposta do governo de ampliar as áreas de irrigação sob o argumento de se constituir na grande alternativa para a produção de alimentos e enfrentamento da seca na região reitera a lógica concentradora de água e riqueza e contraria os avanços já conquistados na convivência com o Semiárido. Seguir por este caminho é aprofundar as desigualdades sociais e reeditar os velhos paradigmas da indústria da seca que também se materializa na implantação das cisternas de plástico.

No âmbito das relações do governo com as organizações da sociedade civil enfrentamos, a um alto custo, a ausência de um marco regulatório, que traz como consequência a criminalização e a diminuição de repasse de recursos. Organizações parceiras de ações públicas se veem à mercê da insegurança jurídica em relação a convênios e contratos, que as expõe de forma recorrente a compreensões enviesadas dos órgãos de controle e a uma sistemática tentativa de deslegitimação de nossas ações por parte da grande mídia. Sentimo-nos desrespeitados.

III -Projetar nosso futuro

Depois de 13 anos de construção coletiva, a ASA chega num momento em que a universalização do acesso à água para o consumo humano está num horizonte muito

próximo. O Programa Um Milhão de Cisternas (P1MC) até então fora o carro-chefe das principais ações dessa rede. Torna-se iminente a necessidade de construirmos novas frentes nessa luta constante da convivência com o Semiárido.

Reafirmamos o projeto político da ASA em contraposição ao projeto centralizador e hegemônico do capitalismo e, neste contexto, buscamos fortalecer o protagonismo de agricultores e agricultoras familiares, povos e comunidades tradicionais. Continuamos apostando em soluções descentralizadas que atendam diretamente às famílias e as comunidades do Semiárido brasileiro na perspectiva da garantia de seus direitos.

Mantemos o nosso processo pedagógico na lógica da educação contextualizada, baseado na troca de saberes e no intercâmbio das experiências, visando a capacitação das pessoas, a formação da consciência crítica, o fortalecimento da mobilização social e a construção de uma identidade em comum na diversidade dos povos do Semiárido.

Assim sendo, apontamos os rumos por onde queremos continuar a nossa caminhada e os compromissos que queremos assumir:

1. Mesmo com a perspectiva iminente de universalização do acesso à água para o consumo humano, entendemos que se faz necessário ampliar as ações do P1MC com a inclusão de municípios que necessitam desse programa por apresentarem características semelhantes de privação do acesso à água potável, porém estão fora do chamado Semiárido legal.
2. É necessária também uma vigilância permanente da sociedade civil sobre os recursos repassados aos governos estaduais e outros parceiros do Governo Federal, para que eles de fato cumpram o seu papel, realizem os investimentos e garantam o abastecimento de água a toda a população.
3. Ao lado da segurança hídrica, é preciso fortalecer as ações de segurança e soberania alimentar e nutricional, investindo na diversificação da produção, nas diversas formas de estocagem para alimentação humana e animal, na valorização da cultura alimentar local, nos quintais produtivos, na criação de animais, manejo da caatinga, beneficiamento de produtos, etc., contribuindo para que as famílias acessem as políticas públicas de inclusão produtiva, facilitando o acesso ao crédito e à comercialização de alimentos via PAA, PNAE e outros. Esses programas públicos são uma conquista dos últimos anos e precisam estar cada vez mais consolidados e ao alcance da agricultura familiar camponesa, povos e comunidades tradicionais e consumidores.
4. Reafirmamos a importância de se implementar as ações propostas no ATLAS NORDESTE da Agência Nacional de Águas para garantir o abastecimento de água potável das áreas urbanas.
5. Nos marcos de nossa ação, pretendemos fortalecer e ampliar o Programa Uma terra e Duas Águas como ação determinante para seguir avançando na ampliação e diversificação das infraestruturas hídricas voltadas ao atendimento de suas múltiplas demandas, na produção de alimentos e no fortalecimento da assessoria técnica e acompanhamentos voltados para a convivência com o Semiárido por meio da perspectiva agroecológica.

6. Exigimos do Estado brasileiro uma política de Assessoria Técnica e Extensão Rural (ATER) que de fato fortaleça a agricultura familiar camponesa, que respeite as características culturais e ambientais do Semiárido e tenha como eixo a construção coletiva de conhecimentos baseada no papel das agricultoras e agricultores experimentadores e na troca horizontal de conhecimentos.

7. Sementes crioulas, sementes da paixão, sementes da gente, sementes da fartura, sementes da resistência são alguns nomes com os quais foram batizadas as diversas iniciativas de resgate, conservação e multiplicação das sementes nativas e adaptadas no Semiárido. Esta é uma causa a ser abraçada pelo coletivo da ASA e uma ação prioritária que deve ser objeto de diálogo com o Estado para a criação de um programa a ser financiado e executado nos mesmos moldes do P1MC e P1+2.

8. Não podemos ficar indiferentes às situações de violência que se impõem sobre as mulheres, tendo, como pano de fundo, a divisão sexual do trabalho. Daí a necessidade de retomar e fortalecer a auto-organização das mulheres, com vistas a contribuir com o projeto político da ASA a partir de uma perspectiva feminista de transformação da sociedade e de superação das desigualdades entre homens e mulheres.

9. Da mesma forma, não podemos ignorar a exclusão que sofrem os povos do Semiárido aos diversos meios de comunicação, especialmente, às rádios e televisões comunitárias, que funcionam como um instrumento de reafirmação da identidade e de fortalecimento das lutas pelos seus direitos. Sonhamos com o dia em que nosso povo exerça o seu direito de comunicar com a mesma autonomia, força e resistência com que constroem sua história de convivência com o Semiárido.

10. Reiteramos que a democratização do acesso à terra e a garantia dos direitos territoriais das diversas populações e identidades do Semiárido é condição determinante para o enfrentamento estrutural das desigualdades históricas que marcam a região. Cobramos do governo da Presidenta Dilma Rousseff, coragem e determinação para enfrentar os interesses das oligarquias e do agro e hidronegócio e realize uma verdadeira reforma agrária e garanta efetivamente os direitos territoriais dos povos e comunidades tradicionais.

A ASA entende que avançar nesse caminho só é possível na medida em que avançamos na consolidação das relações entre a sociedade civil e o Estado. Neste contexto, exigimos que a proposta de marco regulatório, já elaborada por uma comissão de poder público e sociedade civil, seja enviada em caráter de urgência pela Presidenta ao Congresso Nacional. Enquanto rede, vamos continuar investindo na mobilização social e pressionando o Estado Brasileiro pela aprovação do marco regulatório da sociedade civil sem o qual as organizações perderão gradativamente sua capacidade de gestão de projetos com recursos públicos e continuarão enfrentando processos de criminalização.

Todos esses passos nos levarão -Estado e sociedade -à construção de uma **POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**.

O VIII EnconASA nos reencanta, nos revigora e nos compromete cada vez mais a defender a Vida e a dignidade das famílias, dos povos e das comunidades tradicionais do Semiárido brasileiro.

É no Semiárido que a vida pulsa! É no Semiárido que o povo resiste!

Januária/MG, 23 de novembro de 2012.

Anexo 05

Materiais de comunicação do CAA

PLANEJAMENTO DE COMUNICAÇÃO DO CAA 2014-2015

OBJETIVO	AÇÃO	COMO EXECUTAR	PERIODICIDADE

ROTINAS E COMUNICAÇÃO EXTERNA	Atualização de Website - mínimo de três vezes por semana	Lançando matérias, fotografias, áudios e vídeos	Três vezes por semana
	Produção do editorial da coordenação - Em áudio	Produzir vinheta de abertura e realizar e editar entrevista semanal com coordenador do CAA para veiculação em formato de podcast no sítio	Semanal
	Administração de Website	Checar prazos de registros, pendências técnicas e gerenciar fluxo de informações do sítio	Semanal
	Gestão e atualização de redes sociais	Manter sempre as redes em funcionamento - com Links, fotos e comentários.	Diário
	Realização de Projetos gráficos e diagramação de peças	Pensar e elaborar novos projetos gráficos para a Instituição e diagramar materiais periódicos	Depende da demanda apresentada
	Produção e distribuição do Jornal Sertão Cidadão	1) Definir pautas	Semestral
		2) Produzir as fotografias e matérias definidas	Semestral
		3) Diagramar (ou acompanhar diagramação) e garantir distribuição do Jornal.	Semestral

	Exposições fotográficas	1) Produzir e organizar uma exposição com as fotos feitas pela equipe do CAA.	Eventual
	Campanha 25 anos do CAA	1) Organizar a estratégia e a execução da campanha dos 25 anos da entidade.	Periodico
	Boletim da base	1) Definir pautas	Depende da demanda apresentada
	Produção Programa sertão Cidadão de Rádio	1) Definir pautas	Semestral
		1) Produzir espelho e formato do Programa	Semanal
		2) Agendar entrevistas	Semanal
		3) Colher sonoras em campo	Semanal
	Produção de SPOTS Institucionais	Verificar as demandas dos projetos, produzir os textos e encaminhar a gravação	Depende da demanda apresentada
COMUNICAÇÃO POPULAR E POLÍTICA	Participação planejada nas capacitações	Acompanhar sempre que possível as capacitações e os cursos dentro dos projetos.	Depende da demanda apresentada
	Construção do debate sobre comunicação nos espaços institucionais e além.	Ampliar o debate sobre a comunicação com um direito inerente aos seres humanos e garantidos por lei.	Depende da demanda apresentada

	Criação de campanhas institucionais	Produzir conteúdo que atenda as proposições das campanhas.	Depende da demanda apresentada
COMUNICAÇÃO ESPECÍFICA DOS PROJETOS	Projeto Mais Água	1) Acompanhar trabalho de campo e lançar retrospectos positivos e inserções no site e produzir conteúdo para peças, quando necessário. Realizar visitas de campo e reuniões mensais com os Coordenadores dos Projetos.	Mensal
		2) Garantir que as peças de comunicação sejam produzidas, impressas e entregues no prazo.	De acordo com o cronograma do Projeto
	Projeto Cisternas IV	1) Acompanhar trabalho de campo e lançar retrospectos positivos e inserções no site e produzir conteúdo para peças, quando necessário. Realizar visitas de campo e reuniões mensais com os Coordenadores dos Projetos.	Mensal
		2) Garantir que as peças de comunicação sejam produzidas, impressas e entregues no prazo.	De acordo com o cronograma do Projeto
	Projeto P1+2 (FBB)	1) Acompanhar trabalho de campo e lançar retrospectos positivos e inserções no site e produzir conteúdo para peças,	Mensal

		quando necessário. Realizar visitas de campo e reuniões mensais com os Coordenadores dos Projetos.	
		2) Garantir que as peças de comunicação sejam produzidas, impressas e entregues no prazo.	De acordo com o cronograma do Projeto
	Projeto P1+2 (MDS)	1) Acompanhar trabalho de campo e lançar retrospectos positivos e inserções no site e produzir conteúdo para peças, quando necessário. Realizar visitas de campo e reuniões mensais com os Coordenadores dos Projetos.	Mensal
		2) Garantir que as peças de comunicação sejam produzidas, impressas e entregues no prazo.	De acordo com o cronograma do Projeto
	Projeto P1+2 (PETROBRAS)	1) Acompanhar trabalho de campo e lançar retrospectos positivos e inserções no site e produzir conteúdo para peças, quando necessário. Realizar visitas de campo e reuniões mensais com os Coordenadores dos Projetos.	Mensal

		2) Garantir que as peças de comunicação sejam produzidas, impressas e entregues no prazo.	De acordo com o cronograma do Projeto
	Projeto ATER Mulheres	1) Acompanhar trabalho de campo e lançar retrospectos positivos e inserções no site e produzir conteúdo para peças, quando necessário. Realizar visitas de campo e reuniões mensais com os Coordenadores dos Projetos.	Mensal
		2) Garantir que as peças de comunicação sejam produzidas, impressas e entregues no prazo.	De acordo com o cronograma do Projeto
	Projeto BNB	1) Acompanhar trabalho de campo e lançar retrospectos positivos e inserções no site e produzir conteúdo para peças, quando necessário. Realizar visitas de campo e reuniões mensais com os Coordenadores dos Projetos.	Mensal
		2) Garantir que as peças de comunicação sejam produzidas, impressas e entregues no prazo.	De acordo com o cronograma do Projeto

		3) Definir ações e cronograma da campanha educativa do Projeto	Primeiro mês de Projeto
		Executar ações da campanha educativa	De acordo com o cronograma definido
		Cuidar da impressão e distribuições das peças gráficas de capacitação	De acordo com a demanda apresentada pela Coordenação
	Juventude Quilombola - PETROBRAS	1) Acompanhar trabalho de campo e lançar retrospectos positivos e inserções no site e produzir conteúdo para peças, quando necessário. Realizar visitas de campo e reuniões mensais com os Coordenadores dos Projetos.	Mensal
		2) Garantir que as peças de comunicação sejam produzidas, impressas e entregues no prazo.	De acordo com o cronograma do Projeto
	Consórcio Chapada Forte	1) Acompanhar trabalho de campo e lançar retrospectos positivos e inserções no site e produzir conteúdo para peças, quando necessário. Realizar visitas de	Mensal

		campo e reuniões mensais com os Coordenadores dos Projetos.	
		2) Garantir que as peças de comunicação sejam produzidas, impressas e entregues no prazo.	De acordo com o cronograma do Projeto
	Projeto P1MC - MDS	1) Acompanhar trabalho de campo e lançar retrospectos positivos e inserções no site e produzir conteúdo para peças, quando necessário. Realizar visitas de campo e reuniões mensais com os Coordenadores dos Projetos.	Mensal
		2) Garantir que as peças de comunicação sejam produzidas, impressas e entregues no prazo.	De acordo com o cronograma do Projeto
REDES E ASSESSORIA	Rede de comunicadores/as da região - Mailing	Atualizar rede de contatos para divulgação e parcerias com os meios, facilitando a disseminação das ações da Instituição. Entrar em contato com os veículos e rever planilha de contatos	Julho

	Articulação Semiárido Brasileiro (ASA)/Asa Bahia	Fortalecer e estreitar as relações institucionais no âmbito da comunicação.	Contínuo
	Articulação Nacional de Agroecologia (ANA)/Articulação de Agroecologia da Bahia (AABA) – Responsável	Fortalecer e estreitar as relações institucionais no âmbito da comunicação.	Contínuo
	Associação Brasileira das ONGs (ABONG)	Fortalecer e estreitar as relações institucionais no âmbito da comunicação.	Contínuo
	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB)	Fortalecer e estreitar as relações institucionais no âmbito da comunicação.	Contínuo
	Associações de moradores/as, agricultores/as, e outros; coletivos de comunicação, jovens, e outros	Fortalecer e estreitar as relações institucionais no âmbito da comunicação.	Contínuo
	Escolas e centros técnicos	Fortalecer e estreitar as relações institucionais no âmbito da comunicação.	Contínuo
	Assessoria de Imprensa	Assessorar as ações do CAA. Buscar informações que possam repercutir e serem veiculados nos nossos veículos de comunicação, assim como estreitar os laços entre a imprensa e a organização,	Contínuo

		buscando sempre mantê-la em foco de forma positiva	
Segmentação e ações junto a Programas e emissoras de Rádio		Mapeamento dos programas de rádio existentes no território. Uso do mailing.	Julho (1ª semana)
		Mobilizar os profissionais para participação nos eventos principais da Instituição.	Semestralmente ou seguindo a demanda apresentada pela Coordenação
Boletim Conviver		determinar pautas e projetos a serem abordados em cada edição do Boletim	Início de cada Mês
		Lançamento do Boletim	última semana de cada mês
		Distribuição do Jornal Periódico	Final de cada mês
Comunicação Digital		Envio frequente das ações do território para o Site da ASA nacional. Boletim online.	Contínuo
		Propagação do site do CAA no território. Com inserção nas redes sociais e distribuição de newsletters. Sempre divulgar o site no trabalho da assessoria e nas	Contínuo

		peças impressas.	
ASSESSORIA DE IMPRENSA	Revisão, produção e disparo de Newsletter digital	Revisar Layout do boletim eletrônico, produzir e divulgar a partir das matérias do site	Mensal
	Produção e envio de releases às rádios locais e outros meios de comunicação	Entregar sugestões de pauta e outros materiais de divulgação da Entidade às principais emissoras de Rádio do Território de Irecê e demais meios de com.	quinzenal
	Agendamento de entrevistas	Marcar entrevistas para coordenador da Entidade e demais Coordenadores de Projetos nas rádios.	Mensal
	Atualização do mailing da imprensa da Entidade	Manter rede de contatos sempre ativa e atualizada	mensal
	Acompanhar Coordenação da Entidade em Eventos oficiais	***	Depende da demanda apresentada
	Realização de um diagnóstico de espaços radiofônicos (rádios e programas institucionais) do Território.	Dispensa recursos	Até o final de 2013
NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO	Estrutura Física	Manter o QG da comunicação sempre em ordem	Periodico

	Elaborar Projetos	Produção de um projeto voltado para nosso setor de comunicação para que este, possa se fortalecer dentro da instituição.	Periodico
	Monitorar Editais	Buscar editais para concorrer com um projeto voltado para o setor de comunicação.	Periodico
COMUNICAÇÃO INTERNA	Mural	manter Mural atualizado com notícias relevantes á Instituição e seus projetos	Contínuo
	Whatsapp da rede local	Manter a ferramenta sempre ativa com os assuntos pertinentes	Contínuo
	Programa de rádio: sertão cidadão	Divulgar o programa junto à equipe, tanto no site quanto na própria veiculação semanal	Maio
	Publicações e produtos de comunicação (impresso e audiovisual)	Utilizar publicações da ASA e do CAA e institucionais para auxiliar em momentos de formação das equipes.	Permanente
	Reuniões de avaliação e da Diretoria	Aproveitar esses momentos para apresentar e discutir processos de sistematização de experiências e comunicação do CAA, reavaliando, se necessário, as estratégias adotadas.	

	Eventos institucionais	Mobilizar agricultores e agricultoras que participam de eventos institucionais. Assessorar equipe para organização do Evento.	Depende da demanda apresentada
--	------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

*Planejamento Elaborado e cedido pela Coordenação de comunicação popular do CAA.

Anexo 06

Exemplos de materiais de comunicação produzidos pela equipe do CAA

BOLETIM CANDEEIRO

O Candeeiro Ano 7 - nº1273 Julho 2013 Bahia

Boltem Informativo do Programa Uma Terra e Duas Águas

Uma família modelo de organização e sustentabilidade

Os projetos sociais de convivência com o semiárido fazem com que os agricultores familiares possam melhorar sua qualidade de vida. Através do Programa "Uma Terra e Duas Águas" (P1+2), estes agricultores e agricultoras podem enfim, produzir, mesmo em tempos de pouca chuva. Projetos de inclusão e mobilização social estão transformando a vida do homem do campo, e através destas iniciativas sustentáveis, propostas pela Associação Semárido Brasileiro (ASA) e o Centro de Assessoria do Assunã (CAA), com o patrocínio da PETROBRAS, estão mudando significativamente a visão do semiárido.

Um exemplo do sucesso destas iniciativas e parcerias pode ser visto na propriedade do agricultor Valtter Pereira Santana, morador da comunidade de Fazenda Nova, município de Ibititá. Seu Valtter é o que podemos chamar de um verdadeiro Agricultor Experimentador. Este nome é dado aos agricultores que através de suas iniciativas e vasto conhecimento do trabalho no campo, conseguem implementar algo novo em sua propriedade, algo que fez a diferença no manejo da terra e da água no sertão e na construção da cidadania e cultura do sertão.

Do esforço à roça organizada...

Seu Valtter, juntamente com sua esposa, a agricultora Francisca dos Santos, há muito lutam para ver sua propriedade produzindo. O acesso à água sempre foi um desafio muito difícil de superar: ainda é recente na memória da família o esforço de Dona Francisca, que precisava percorrer 8 km para buscar água em baldes na cabeça, numa cacimba, para suprir as necessidades de sua família. Há pouco tempo, com muito esforço, seu Valtter conseguiu cavar um poço em sua propriedade. Entretanto, a vazão de água não foi suficiente para sustentar toda sua propriedade e, com a escassez de chuva na região, o poço, antes salvação, virou mais um motivo de preocupação para todos. Porém, mesmo com pouca água, foi enfrentando muitas adversidades que a família Santana conseguiu, durante muitos anos, manter um canteiro vistoso e muito bem cuidado. Lá, é possível encontrar alface, coureiro, cebolinha, pimentão, pimenta, couve, batata, tomate, chuchu entre outros cultivos, que são vendidos todos os sábados, na feira da sede do município. Com a venda destes produtos, a família futura em média R\$ 100,00 (com reais) por semana, sendo que a horta garante também a alimentação saudável da família – que consome somente alimentos orgânicos, sem veneno.

Incentivo

Nesse cenário, onde a vocação para a produção no semiárido é forte, a família de Seu Valtter encara a chegada de uma sistema de enxada como uma grande conquista. Tecnologia de captação de água da chuva, que visa melhorar a produção da família e dar segurança alimentar no período da estiagem, a sistema representa o resultado de uma luta histórica do povo da região. Mais do que uma simples construção ou benefício, a nova sistema representa a felicidade de poder ter uma tecnologia simples que irá incentivar a vocação produtiva que a família de seu Valtter já tem.

Porém, mesmo com o antigo poço encerrado e infraquecido, a sistema se coloca como essencial para o enfrentamento dos efeitos da estiagem – que já dura três anos na região. Afinal, segundo seu Valtter, a tecnologia "vai possibilitar à sua família a continuidade na produção dos produtos vendidos na feira", e, como diz dona Francisca, "com a sistema, será possível ampliar o cultivo e aumentar a renda da família".

Mais força para a inovação

A sistema-enxada, segundo os agricultores, servirá, ainda, para ajudar a matar a sede do pequeno rebanho de gado (15 animais ao todo) que, além da água das cisternas, continuam sendo alimentados com palma, planta adaptada à região semiárida, que garante o sustento do rebanho em tempos de pouca chuva.

A água coletada das chuvas também irá para o pequeno cercado onde a família cria cerca de 40 galinhas, (cujos ovos também são vendidos na feira) e alguns porcos. No local onde o gado é criado, seu Valtter fez uma pequena vala, onde as fezes do gado são armazenadas juntamente com terra de guaiabo e um preparo de plantas secas e água, e este preparo após currido é levado a horta como adubo orgânico.

Assim, a organização e a cooperação de toda a família servirá para que os cultivos da propriedade continuem dando frutos vistosos – frutos que são um exemplo para tantos outros agricultores familiares. Com a ajuda dos seus filhos, seu Valtter e Dona Francisca continuarão colocando seu conhecimento de agricultor experiente em prática, para continuar fazendo da propriedade um modelo de organização e sustentabilidade.

Agora, os próximos passos da família, com a chegada da tecnologia de produção, será ampliar o canteiros produtivos, próximos à tecnologia, aumentando assim o sistema produtivo da roça e reforçando a variedade da produção. "Se a gente não se mexe, defende, é como uma planta. Se não cuidar bem, e não manter nossa terra sempre em condições de produzir, ela morre". Afirma o agricultor, que tem a perseverança e na inovação sua grande característica.




Itaóno

Paracatu

SEMPRE FORTALECENDO

Material produzido sob orientação e modelo da Assessoria de comunicação da ASA no ano de 2013 –
Material cedido pela Coordenação do CAA.

BANNER CANDEEIRO



O Candeeiro



Judite e a fruticultura familiar e orgânica no Semiárido da Bahia

Judite Ribeiro é agricultora da comunidade de Bela Sombra, município de Ipuiara, Bahia. Nasceu e criada numa família de agricultores, há quatro anos ela foi contemplada, em sua propriedade rural, com uma cisterna de enxurrada. Desde então, Dona Judite, como é conhecida, tomou produtiva uma terra da família esquecida e, para muitos, sem utilidade...





Desde que captou a água das primeiras enxurradas, em 2008, a cisterna de Dona Judite, que tem capacidade para 52 mil litros, jamais secou. Em 2012, durante a maior seca da última década na Bahia, o reservatório foi, para a família da agricultora, uma das poucas alternativas para a irrigação dos pomares e hortas e para a matar a sede dos animais. Hoje a agricultora acredita que tais tecnologias são capazes de gerar soberania, a segurança alimentar e nutricional e, até, alguma renda às famílias agricultoras, através do manejo sustentável da terra e da água...

Em sua comunidade, Dona Judite, foi pioneira em acreditar que o cultivo de árvores frutíferas era uma boa alternativa para os pequenos produtores do Semiárido. Hoje ela mantém um pequeno pomar onde planta, colhe e até comercializa, nas feiras de produtos orgânicos do seu município, frutas como caju, manga, maracujá, banana, dentre outros...



Só de cajueiros, são 46 árvores – todas elas produtivas e muito saudas. Com a ajuda do marido e dos filhos, Dona Judite cuida de cada planta com muito carinho e sem usar qualquer tipo de agrotóxico ou insumo químico – uma fórmula que vem virando exemplo para toda a comunidade do povoado onde vive a agricultora. Atualmente, D. Judite já produz o suficiente para suprir com folga o consumo da família e para dividir com alguns vizinhos e parentes mais distantes.



Em plena estagem, os cajueiros de D. Judite se mantêm vistosos e produtivos

Bahia



Apoio



Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome



Material produzido sob orientação e modelo da Assessoria de comunicação da ASA no ano de 2013 para o Projeto Uma Terra e duas Águas (P1+2) – Material cedido pela Coordenação do CAA.

FOLDER DE DIVULGAÇÃO INSTITUCIONAL DO CAA

Acessando o p1+2



O Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2) é uma das ações do Programa de Formação e Mobilização Social para Convivência com o Semiárido da ASA.

O objetivo do programa é fomentar a construção de processos participativos de desenvolvimento rural no Semiárido brasileiro e promover soberania, segurança alimentar e nutricional, além da geração de emprego e renda às famílias agricultoras, através do acesso e manejo sustentáveis da terra e da água para produção de alimentos.

Na sigla o "1" significa terra para produção. O "2" corresponde a dois tipos de água – a potável, para consumo humano, e água para produção de alimentos.

As características de solos, a formação rochosa (cristalino, sedimentar, arenito), a localização das implementações, a lógica de produção (agricultura, pecuária, extrativismo) e as formas de manejo também são requisitos observados na escolha das famílias e no tipo de tecnologia que mais se adequa a sua realidade.

As famílias atendidas pelo P1+2 são selecionadas a partir dos seguintes critérios:

- Mulheres chefes de família
- Famílias com crianças de 0 a 6 anos
- Crianças e adolescentes frequentando a escola
- Adultos com idade igual ou superior a 65 anos
- Portadores de necessidades especiais



CAA
CENTRO DE ACESSORIA DO ASSURUÁ

www.caabahia.org.br

Material produzido pela Assessoria de Comunicação do Centro de Assessoria do Assuruá (CAA). Endereço: Rua Itália, nº 349, Fórum, Itacaré (BA) CEP: 44900-000. Fone: (74) 3641-1483. E-mail: contato@caabahia.org.br



CAA
Centro De Assessoria Do Assuruá



PRODUZINDO CIDADANIA

CAA | 25 anos construindo um sertão cidadão

O CAA	O Semiárido	A articulação
<p>O Centro de Assessoria do Assuruá (CAA) é uma organização não governamental, fundada em 1990, na região de Gentio do Ouro, na Bahia. Ao longo de 25 anos de atuação, tornou-se referência na luta pela causa da convivência com o Semiárido. Suas ações são voltadas à melhoria das condições de vida das comunidades sertanejas mediante o fortalecimento da cidadania e construção do desenvolvimento sustentável.</p>  <p>Em sua trajetória, o CAA consolidou-se como importante articuladora no processo de efetivação de políticas públicas e hoje integra diversas redes, conselhos, comitês, articulações locais, estaduais e nacionais. É uma das entidades fundadoras da Articulação no Semi-Árido Brasileiro (ASA), que reúne cerca de 1000 organizações da sociedade civil dos mais variados segmentos.</p> <p>Desde a sua fundação, a entidade vem colaborando decisivamente para o protagonismo da população nos municípios onde atua, através de iniciativas de incentivo ao controle social das políticas públicas, geração de renda, garantia da segurança alimentar, entre outras.</p>	<p>Segundo dados oficiais do Ministério da Integração, o Semiárido brasileiro abrange uma área de 969.589,4 km² e compreende 1.133 municípios de nove estados do Brasil: Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Nessa região, onde predomina a Caatinga como vegetação principal, vivem 22 milhões de pessoas, que representam 11,8% da população brasileira, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É o Semiárido mais populoso do planeta!</p> <p>O Semiárido brasileiro apresenta um déficit hídrico. Chove menos no Sertão do que em outras regiões do país. Isso é inevitável. Porém, esse fator não quer dizer que o semiárido seja um lugar completamente seco e inviável de se viver.</p> <p>A média pluviométrica do semiárido brasileiro vai de 200 mm a 800 mm anuais, dependendo da região e da época. Esse período chuvoso é bastante irregular no tempo e no espaço, e é menor do que o índice de evaporação – que é de 3 mil mm/ano. Ou seja, a evaporação é três vezes maior do que a de chuva que cai. Isso significa que as famílias precisam captar e armazenar água para garantir uma "segurança hídrica" no período de estiagem e ter água para plantar e beber quando não chover.</p> <p>São estratégias como essas que garantem o sertão como um lugar viável. Afinal, em um Semiárido com inúmeras desigualdades, são também múltiplas as alternativas e estratégias possíveis para a garantia do acesso à água por suas populações, muitas construídas por elas próprias. Na luta diária pela sobrevivência, mulheres e homens, portadores de um vasto saber adquirido a partir da observação da natureza ao longo dos tempos, aprenderam a arte de conviver com o meio ambiente olhando os telos das chuvas, o comportamento das plantas, dos animais e as características do clima e do solo.</p> <p>Por esse conhecimento que construiu as melhores técnicas de convivência com o Semiárido, é compreensível que, sim, é possível viver no sertão com dignidade.</p>	 <p>A Articulação Semiárido Brasileiro (ASA) é uma rede formada por aproximadamente mil organizações da sociedade civil que atuam na gestão e no desenvolvimento de políticas de convivência com a região semiárida. Sua missão é fortalecer a sociedade civil na construção de processos participativos para o desenvolvimento sustentável e a convivência com o Semiárido, referenciados em valores culturais e de justiça social.</p> <p>A ASA surge a partir da construção de um outro imaginário do Semiárido brasileiro. Com essa expectativa, foram desencadeadas iniciativas em diversos estados da região, tendo como base a agroecologia, a segurança alimentar e nutricional, a educação contextualizada, o combate à desertificação, o acesso à terra e à água e a promoção da igualdade de gênero. Através delas, começou um processo de desconstrução da imagem do Semiárido brasileiro divulgada pela mídia, cuja ênfase eram as graves consequências das secas.</p> 

Material produzido pela equipe do CAA – Cedido pela Coordenação da Entidade.

JORNAL SERTÃO CIDADÃO – CAA

02 VISÕES DO SEMIÁRIDO
O desafio de permanecer
 Henrique Oliveira



Ainda hoje o Semiárido é encarado cotidianamente como uma terra de problemas e desafios a serem vencidos. Diferente do Sul - a terra das oportunidades - o Semiárido é representado como a terra dos problemas, dos corajosos, daqueles que precisam de muita força para superar as mazelas que se acometem aos que se aventuram. Hoje pela manhã, um agricultor que foi às terras do agronegócio tentar a vida, relata saber ser impossível ficar. Simplesmente ficar, permanecer. Algo trabalhado de maneira tão simples, por poucas palavras curtas, mas que para as mãos sofredoras do povo da roça, do sertão, representam um grande desafio. Para ele, nascido e criado na roça, sempre foi fácil saber o que da roça exige: "Plantar o que era necessário para alimentar a família, exceder apenas o que era preciso vender e, assim, custear a educação dos filhos - isso, só isso, era necessário para o desafio de permanecer. O agricultor, hoje vivo, aprendeu a labutar com seu velho avô - o velho Zé que, mais tempo que este pai, confiou a posse dos saqueiros mais marajócos da terra de onde tudo pode brotar. "Com água a gente pode fazer qualquer coisa aqui, meu filho", dizia o velho avô, porém nem as lições do velho Zé impediram o agricultor de embarcar à terra das revistas, da televisão. E depois de mais de uma década vagando por uma metrópole esquecida, distante, ele entende o quanto significa simplesmente ficar. Seus filhos, ainda herdeiros do mesmo destino, testemunham a luta para construir uma nova realidade onde não parece impossível acreditar na terra. Não. Não é mais tão difícil reconhecer neste chão - saber que estamos num lugar privilegiado, que de tão fértil é invejado por quem se aventurou trabalhar nos solos sacrificados da monocultura. Ainda nesta manhã o agricultor contava: ter se aventurado pelas estradas estranhas das grandes roças. No intuito de ficar rico, sem saber, ele relembra da sua terra, das suas antigas lavouras e do quanto o pouco poderia ser muito. Inconscientemente, ao contar sua experiência, o agricultor desconhecido, mesmo ainda descrente do trabalho penoso da roça, continuava a reverenciar a terra mágica, vermelha, de onde nasceu: "Nossa terra serve de abúio para a de lá", falou em voz baixa. Foi a hora de perseverar...

Você é um(a) não internet!

www.caabahia.org.br
www.facebook.com/caabahia
www.youtube.com/caabahia

Sertão Cidadão

Uma publicação da CAA - Ano 04 - nº 7 - Fevereiro de 2012



SEMIÁRIDO QUE BROTA EM OPORTUNIDADES

Novas parcerias e experiências demonstram o crescimento da Instituição que, a cada dia, fortalece a sua rede, beneficia mais e mais famílias e investe milhões no desenvolvimento do Semiárido. As vésperas do seu vigésimo quinto aniversário, o CAA prova que, sim, é possível conviver e permanecer no Sertão.

02 EDITORIAL
A revolução do Semiárido



Neste mês de maio, o Centro de Assessoria do Assunú (CAA) lança mais um edição do seu jornal Sertão Cidadão. Uma edição muito especial, pois marca um momento em que o país se mobiliza em torno de melhorias e avanços sociais e se une num esforço para que ultrapassemos das mazelas estruturais e sociais que tanto travaram nosso desenvolvimento sustentável e humano.

A sétima edição do Sertão Cidadão, muito mais do que demonstrar o último momento institucional que o CAA atravessa, insere a instituição na busca por mudanças sociais e demonstra o quanto esforços pela convivência com o Semiárido dão bons frutos e a luta pelo acesso à água e à terra vem se tomando parte da realidade e do dia-a-dia do povo do sertão. Novas parcerias, novos projetos e, cada vez mais, bons resultados, fazem com que o CAA se engaje ainda mais na sua missão de levar água, conhecimento, cidadania e transformação ao Semiárido. Sendo parte ativa no grupo daqueles que querem construir um Brasil e um sertão digno.

Nesta nova edição do jornal, o leitor poderá encontrar algumas experiências vitoriosas da Instituição na execução dos seus projetos e acompanhará a construção de novas iniciativas, como o novo projeto Lima Terra e Duas Águas (P1+2), que o CAA e a Articulação Semiárido Brasileiro executou nos municípios de Brotas de Macaúbas, Boqueirão e Itabá, com o patrocínio da PETROBRAS - uma das maiores empresas do mundo no ramo de exploração de Petróleo.

Conhecerá ainda as experiências que fazem com que as tecnologias sociais de captação de água da chuva se tomem, a cada dia, foco de uma política estruturante em todo o Brasil.

Por isso convidamos a todos a enveredar pelos caminhos da convivência com o semiárido, para, enfim, descobrir quem o povo sertanejo, adequando conhecimento popular à bons padrões técnicos, está transformando a realidade dos locais onde nasceram e cresceram!

Bom leitura a todos.

O sertão cidadão é uma Publicação da Assessoria de Comunicação do Centro de Assessoria do Assunú (CAA) para o Projeto Lima Terra e Duas Águas (P1+2) e conta com o Patrocínio da PETROBRAS.
 Telefone: (085) 3361-1000; e-mail: cca@caa.org.br; Rua: 1000, Centro, Brotas de Macaúbas - Pernambuco - Brasil
 Revista e Edição: Henrique Oliveira
 Site: www.caabahia.org.br | E-mail: contato@caabahia.org.br

EXPERIÊNCIAS QUE TRANSFORMAM 07
Sertanejos Inovadores



O Centro de Assessoria do Assunú (CAA), em parceria com a Articulação Semiárido Brasileiro, e através de trabalho continuado com diversas associações comunitárias, promove a convivência com o semiárido através de tecnologias sociais de captação da água da chuva. Há mais de 20 anos desenvolvendo projetos no sertão baiano, o CAA mudou a realidade de milhares de famílias, possibilitando a cidadania e acesso à água de qualidade para o consumo e para produção de alimentos.

Nesse sentido, o trabalho da equipe técnica e do programa de formação e mobilização social da ASA e do CAA são fundamentais. Os conhecimentos técnicos, aliados ao saber e homem do campo são fortes instrumentos de mobilização e mudança da realidade das comunidades onde projetos são implantados.

Um exemplo disso aconteceu no município de Barra do Mendes no povoado de Lagoa do Peixe, onde a engenhosidade da população local mudou beneficemente o uso de uma de tecnologias do projeto "Lima Terra e Duas Águas" (P1+2) e potencializou seus resultados.

Nesse povoado, o CAA, através do projeto P1 + 2, instalou uma Bomba D'Água Popular (BAP) - tecnologia inventada por um voluntário holandês, chamado Gert-Jan Born, por volta dos anos 1980, que é usada para garantir água para toda a comunidade. Através desse equipamento destinado à captação de água em poços desativados ou profundidade de até 100 metros, a Bomba BAP tem vantagem de não requerer uso de força mecânica motorizada para o seu funcionamento. Ela precisa apenas da força braçal dos agricultores que, ao girar uma "roda volante", conseguem em poucos minutos, retirar até 1.000 litros de água por hora do subsolo.

Parece pouco, mas com essa quantidade (de 12.000 litros por hora de trabalho) pode-se atender e sustentar produção de até 60 famílias.

Saber transformador - O funcionamento da Bomba BAP acontece com o giro da roda volante, que funciona como força motora para a extração da água do poço. Em muitas localidades, os beneficiários utilizam uma bomba elétrica ou a gasolina, para diminuir o esforço físico e aumentar a vazão de água.

Entretanto, no povoado de Lagoa do Peixe, a saída para driblar o esforço manual dos produtores e os gastos com eletricidade e combustível das bombas mecânicas foi ainda mais curioso: os beneficiários acoplaram à Bomba (BAI) uma velha bicicleta e, ao pedalar, fizeram a roda que move a bomba girar e retirar a água do poço.

A invenção chamou a atenção porque demonstrou o quanto o saber popular pode ser aplicado para o melhoramento das experiências que brotam das tecnologias sociais. Um saber popular que trabalha com noções de inovação e desenvolvimento sustentável de forma tão vistosa, antes de ser questionado como algo meramente empírico ou automático (como fazem o "cânone" do saber erudito), deve remeter ao que é esse "novo" semiárido que, há décadas, o CAA, a ASA e os sertanejos lutam para construir: um semiárido que se desenha a partir de um projeto alternativo ao neoliberalismo e que respeita o saber popular enraizado como uma semente potencial de transformação.

Esse tipo de transformação promove um Semiárido melhor, voltado para a emancipação dos atores sociais envolvidos, colocados no centro do desenvolvimento do sertão de forma participativa. Dito de outro modo, o processo que inclui os agricultores e agricultoras familiares no processo de construção do conhecimento social pode e deve implicar na construção de soluções coletivas autônomas e não submissas a técnicas importadas ou produzidas por equipes de especialistas estrangeiros.

Sim, a experiência com a Bomba Popular em Barra do Mendes é apenas um exemplo de tudo isso. Mas, como esta, muitas outras histórias mostram que não dá para pensar num Semiárido com qualidade de vida sem estimular tecnologias que sejam socialmente edificadas.

Material produzido pela equipe do CAA – Cedido pela Coordenação da Entidade.

BOLETIM DE DIVULGAÇÃO – CAA



SOU Cidades sustentáveis



A experiência de comercialização de hortaliças de Dona Maria de Oliveira em Central-BA

Três meses foram suficientes para que Maria de Oliveira Soares, 44 anos, beneficiária do Projeto Cidades Sustentáveis comemorasse o incremento da sua renda através da venda do excedente das hortas agroecológicas. Essa é a nova economia que o CAA acredita para o Semiárido, pautada nos princípios da solidariedade e justiça social.

“Quando acordo, escovo os dentes, arrumo meus cabelos e vou logo ver como estão minhas hortas, o café preparo depois”.

Essa é a rotina matinal de Dona Maria, que mora com a filha e o esposo, o agricultor Lauro Cândido Soares, 52, na Travessa Dom Pedro, no bairro Barreirão, no município de Central.

Dona Maria planta coentro, alface, cebolinha, beterraba, cenoura e couve. Inicialmente começou com três hortas e atualmente está com 7. Na primeira produção, lucrou mais de R\$ 70, hoje, sua renda mensal chega a R\$ 150.

Antes de fazer parte do Projeto de construção de canteiros econômicos, a beneficiária trabalhava como doméstica em casas de família, mas decidiu deixar a atividade porque queria se dedicar mais às hortas. Para complementar a renda adquirida com a venda das hortaliças, realiza pequenos negócios como venda de geladinhos, cosméticos e roupas.

A família recebeu o projeto pensando que a produção seria suficiente apenas para o consumo, mas quando os canteiros começaram a produzir, percebeu que tinha quantidade suficiente para se alimentar e vender o excedente. “Eu achava que a gente ia dá conta de comer tudo, mas como sobrava muito resolvi vender também, e está dando certo!”, diz dona Maria.

Para comprovar o bom retorno que está alcançando com a nova atividade, dona Maria fez questão de mostrar a geladeira novinha que comprou para pagar com o dinheiro das hortas. “Estou muito feliz com esse projeto, pois minha vida está mudando. Antes eu trabalhava pros outros, agora trabalho pra mim na minha casa”.

QUALIDADE – A certeza da qualidade dos produtos faz com que a família consuma sabendo que os alimentos são saudáveis por não conterem venenos e isso também é confirmado na hora da venda. “Os clientes adoram, dizem que tem mais sabor”.



Material produzido pela equipe do CAA – Cedido pela Coordenação da Entidade.