



Comunicação Comunitária e Educação Popular: Caminhos para uma Práxis Transformadora¹

Carlos André Cantisani Maranhão²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: Este artigo se propõe a pensar a comunicação comunitária pelo viés da educação popular, como “tema gerador”, ou seja, como processo capaz de produzir conhecimento e informação atrelados à vinculação dos atores sociais. Parte do princípio de que, como disse Paulo Freire, o diálogo autêntico se instaura a partir da investigação de temas significativos presentes no cotidiano das comunidades e, a partir disto, propõe uma releitura pós-epistemológica deste processo na direção de uma postura crítica capaz de lidar com a midiaticização da sociedade contemporânea e reinstaurar uma práxis transformadora.

Palavras-Chave: Comunicação Comunitária; Educação Popular; Epistemologia.

Comunicação Comunitária e Educação Popular.

O que propomos, a título desta pesquisa, é conceber a comunicação comunitária como processo de investigação e produção de um “conteúdo programático” em diálogo com os diferentes saberes e atores sociais. Neste movimento, a comunicação comunitária se apropria da educação popular e se torna “tema gerador”, capaz de gerar conhecimento e promover vínculos sociais durante a investigação da informação a ser veiculada nos meios. O que se pergunta é como seria possível a comunidade dialogar com a sociedade midiaticizada, onde atores políticos e econômicos não agem mais diretamente sobre o mundo, mas sobre simulações do mundo em jogos de linguagem e performances capazes de alterar nossos comportamentos e valores. Como um leitor ou ouvinte, por exemplo, indignado diante da versão dos fatos veiculadas nos noticiários pode sair de sua passividade e se engajar em um movimento social? Torna-se necessário, portanto, uma releitura deste processo investigativo à luz de uma

¹ Trabalho apresentado ao NP 11, Núcleo de Comunicação Educativa do V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, Rio de Janeiro, 2005.

² Carlos André Cantisani Maranhão é graduado em Comunicação Visual pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e é mestrando em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente trabalha e pesquisa projetos interdisciplinares que envolvem tecnologias da comunicação em centros de ensino e organizações do terceiro setor. E-mails andrecasani@uol.com.br e andrecasani@terra.com.br



educação/comunicação “pós-moderna” que procure reinstaurar a capacidade crítica e uma práxis transformadora.

Assim como os movimentos sociais populares alteraram o conteúdo de seus discursos, passando de um enfoque reivindicativo e ideológico para um mais programático, as comunicações comunitárias também abriram mão do tom combativo, cedendo lugar a uma informação mais localista que se volta para questões imediatas como saneamento básico, moradia, prevenções de doenças, etc. Segundo a pesquisadora Cicília Peruzzo³, estas mudanças não alteram necessariamente o caráter de uma comunicação comunitária:

Não se pode, porém, abrir mão de que, para dizer-se comunitário, um meio de comunicação deve abrir-se ao controle e à gestão autônoma da própria comunidade. Há que se perceber as diferenças entre desempenhar um papel de cunho comunitário ou prestar serviços de interesse comunitário e ser efetivamente um meio comunitário de comunicação. (Peruzzo, 2002).

Ser efetivamente comunitário aqui é gerir autonomamente o veículo e todas as fases de produção das mensagens por um processo participativo e dialógico. Participação e autonomia estão na base desta concepção de comunicação comunitária que se aproxima do entendimento de educação como ato comunicativo, conforme concebeu Paulo Freire, ou seja, a educação se faz no momento do encontro em que o “educador”, junto com o “educando”, busca um conhecimento compartilhado, e não transmitido. Está presente na relação dialógica quando ambos são mediados pelo objeto do conhecimento e a partir daí se pode problematizar o mundo do trabalho, das obras, das idéias, das culturas. É a co-participação no diálogo que torna a pessoa capaz de transformar a realidade que a cerca.

A comunicação comunitária também evoca a participação dialógica entre emissores e receptores na direção das trocas intersubjetivas, de uma horizontalidade discursiva que propõe a quebra das hierarquias de poder e de conhecimento. Segundo Freire, o desejo de mudar o mundo se efetiva a partir da instauração de valores de solidariedade e cooperação entre as pessoas, além do reconhecimento das diferenças culturais que as constituem.

Moacir Gadotti lembra que a pedagogia do diálogo realçava demais a igualdade, escondendo as diferenças. O diálogo era compreendido como uma relação privilegiada entre duas pessoas em igualdade de condições e reciprocidade, o que se choca com as

³ Peruzzo, Cicília em “Mídia Comunitária, Liberdade de Comunicação e Desenvolvimento”, trabalho apresentado no XXV Ciclo de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXV Congresso Brasileiro da Comunicação, Salvador, BA, 3 de setembro de 2002.



condições concretas da prática cotidiana. Ao entrar em cena o “político” na relação educadora nos anos 60, questiona-se a neutralidade da ação educativa e instaura-se o caráter político do diálogo:

O diálogo dos oprimidos em Freire, é orientado por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito com os opressores. Não é só o encontro de dois sujeitos que buscam apenas o significado das coisas, o saber, mas um encontro que se realiza na práxis, no engajamento, no compromisso de transformar as coisas.(...) O diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo. Dialogar não é trocar idéias. (Gadotti, 2000:143).

O modelo teórico da educação popular, para Gadotti, foi uma das grandes contribuições da América Latina à teoria e prática educativa no mundo ao fazer da educação um ato político de conhecimento e transformação social. A formação e o trabalho do educador inserem-se numa estratégia político-pedagógica que visa atingir o coração das relações sociais e preparar para a autogestão social. Neste sentido, a relação dialógica é muito mais do que estabelecer relações amigáveis, porque aparece em cena o conflito social. O enfoque do diálogo em Freire passa a ser social. A concepção do diálogo baseada apenas na unidade e reciprocidade é insuficiente e passa a ser concebida como unidade e oposição de contrários, já que a sociedade é marcada por antagonismos.

Para Moacir Gadotti, a obra de Paulo Freire teve tão grande repercussão ao redor do mundo porque sua pedagogia deu dignidade ao aluno, ao “educando”, colocando o professor ao lado dele como uma pessoa que também busca o conhecimento e também é um aprendiz, orientando o aluno no processo educativo, ao contrário da pedagogia conservadora que o humilha. Em vez da arrogância de quem é dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo que o cerca, quando ambos se percebem “inconclusos”, em processo permanente. A educação popular também valorizou a cultura primeira do aluno proveniente de seu contexto social e prática cotidiana e buscou conciliá-la com a cultura geral elaborada, “orgânica”, na tentativa de se criar uma nova epistemologia, incorporando uma forma de pensar mais rigorosa à cultura e compreensão de mundo do aluno. A formação das práticas dos movimentos populares foi trabalhada neste movimento de passagem de um saber “ingênuo” para um saber “crítico”. De uma forma geral, estimulava as potencialidades da população através da conscientização e participação social, exigindo mudanças estruturais profundas.



A educação popular também vem passando por um esvaziamento das experiências centradas na conscientização ideológica e reivindicatória nos últimos anos, dando lugar a uma maior vitalidade nas experiências que tendem a dar respostas a problemas concretos se expressando numa pluralidade de teorias e práticas. O que elas ainda teriam em comum nas diversas partes do mundo seria o compromisso com os pobres e com a emancipação humana. Estes diversos grupos em que se dispersou a educação popular, para Gadotti, são as verdadeiras forças instituintes da nova sociedade que lutam em diversos campos e trazem uma nova concepção de Estado e da própria educação popular. A nova visão que estes movimentos têm do Estado baseia-se na idéia de se contrair novas alianças com o poder público para que possam participar como sócios e não apenas receber benefícios. A sobrevivência e fortalecimento da educação popular estariam, assim, na capacidade de fortalecer as instituições civis de forma autônoma e independente e formar cidadãos capazes de controlar o Estado e o mercado, na direção de uma maior participação na definição de políticas públicas.

Moacir Gadotti acha importante abrir o conceito de educação popular como paradigma geral, pois adverte que se um dia a educação estiver ao alcance de todos não será por meio de uma concepção elitista e excludente de ensino, mas por meio de uma abordagem necessariamente popular. Daí a importância das ONGs e do terceiro setor para mudar a cultura escolar dos sistemas de ensino a partir de fora, a partir de instituições e movimentos que têm vínculo com a racionalidade solidária dos movimentos sociais. Está em jogo também a possibilidade de submeter o “totalitarismo” tecnológico a valores de cooperação e solidariedade presentes nestes movimentos:

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, a significação (...). A um avanço tecnológico que ameaça milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica. (...) Não se trata de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. (Freire, 1996:130).

Pôr o saber e a pesquisa a serviço dos seres humanos é trabalhar uma “soberania” humana frente ao agigantamento tecnológico dos meios de comunicação e das mídias em nosso mundo globalizado. É também restaurar uma posição ética e política a partir de processos de diálogo na busca de realizações compartilhadas que levem em conta nossas diferenças constitutivas, sejam as dos atores sociais ou dos saberes e conhecimentos envolvidos. Entendemos que tanto as informações quanto as



tecnologias podem ser trabalhadas por meio de um processo de aprendizagem mútuo que gere conhecimento e fortaleça os vínculos sociais

As dinâmicas globalizadoras operadas pelas grandes mídias, porém, vêm instaurando uma ordem das imagens e dos simulacros que procura eliminar o significado e o sentido das ações e dos conteúdos, desvinculando as informações dos contextos sociais. Como é possível construir o conteúdo programático em diálogo com o governo e outros atores se a política e a economia estão cada vez mais virtualizadas e distantes dos conflitos sociais? Antes de tentarmos responder estas questões, porém, convém lembrarmos como se inicia o processo de diálogo em Paulo Freire.

Informação, Conteúdo Programático e “Temas Geradores”.

O início do diálogo autêntico em Freire começa com a pergunta em torno do que o educador vai dialogar com o educando, em torno do conteúdo programático, que não pode ser elaborado a partir do que o educador acha que pareçam ser as melhores finalidades e objetivos:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas, a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. (Freire, 1987:83).

O conteúdo programático para ação é encontrado na consciência que teríamos da “realidade mediatizadora”. É neste movimento que se instaura o diálogo da educação em Freire, quando se realiza a investigação de temas significativos por meio de uma metodologia que também é dialógica e quando os atores envolvidos tomam consciência destes temas. O que se investiga é a linguagem e a visão de mundo dos atores sociais envolvidos, dos educandos. Na proposta original de Freire, buscava-se o desvelamento da “realidade” na passagem de um saber ingênuo para um saber crítico, a partir de um processo dialético que consiste em remeter situações “concretas” a totalidades abstratas e estas a novas situações concretas, revelando as contradições históricas das situações problematizadas. A conscientização provém deste processo de problematização quando os homens percebem que as situações de vida sejam elas econômicas, sociais ou políticas não são determinantes, mas históricas e que podem ser modificadas pela sua ação. Adquirem, assim, a forma crítica de pensar o mundo que os envolve:



A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constitutiva da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não podem porque seria necessário partir do ponto inverso. (Freire, 1987:96).

Freire propõe então uma investigação temática por meio de uma postura ativa na qual tanto os investigadores vão até o povo quanto o povo também seja sujeito desta investigação e ambos aprofundem conjuntamente a consciência em torno da realidade, quando passam a decodificar representações elaboradas desta realidade. Os temas estariam a princípio ocultos tanto para os investigadores quanto para o povo. Mas, a medida em que se investiga o atuar e o pensar destes homens no cotidiano, que é sua práxis, o investigador pode começar a delinear estes temas em diálogo com eles, detectando seu modo de compreender o mundo. A temática significativa aparece com o conjunto de dúvidas, anseios e esperanças de uma comunidade. É aqui que se valoriza a cultura e a história de vida do educando, já que o conteúdo jamais é “depositado” por alguém e não consiste somente na assimilação de idéias, mas na “releitura” da visão de mundo dos educandos: “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo colhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (Freire, 1987).

O processo se daria, resumidamente, nas seguintes etapas:

1ª etapa – Vivência e Pesquisa - Os investigadores convivem na comunidade dos educandos e se apropriam por meio de observações críticas e diálogos informais, de visões de totalidade da área, do comportamento e modo de viver dos habitantes. Depois, em equipe, expõem entre si suas visões da totalidade, decodificando-a em partes e retotalizando-a para apresentação em um novo seminário avaliativo posterior com a presença de representantes da comunidade. Tenta-se chegar ao núcleo central das contradições.

2ª etapa – Escolha dos “Temas Geradores” - Escolhe-se algumas contradições encontradas que são codificadas em equipe e debatidas com representantes populares para que, juntos, reconheçam situações vividas nas representações utilizadas, sejam elas vídeos, fotografias, desenhos ou sons. Possibilidades plurais de análises na decodificação devem ser oferecidas para poderem gerar outros temas, por isso, “temas geradores”. A decodificação em vista deverá promover uma nova percepção e o desenvolvimento de um novo conhecimento. O educador não deve orientar o processo,



mas atuar dialeticamente entre os temas que se apresentam significativos para os educandos e os que se apresentam “essenciais” para ele.

3ª etapa – “Problematização” e “Conscientização” - Os investigadores voltam à área para inaugurar os diálogos decodificadores em “círculos de investigação temática”, onde são gravadas e registradas as discussões e problematizações. Nas reuniões de análise deste material estão presentes representantes populares que são auxiliares de investigação. Aliás, a investigação tem a presença crítica de representantes do povo desde o começo até sua fase final, a da análise da temática encontrada. Nestes círculos, além do investigador e do auxiliar representante da comunidade, estarão presentes um psicólogo e um sociólogo para registrar as reações mais significativas, sempre por meio da comunicação dialógica. É possível alcançar a “conscientização” nesta etapa quando o educador-educando problematiza criticamente a “realidade” das relações envolvidas.

4ª etapa – Estudo Sistemático - Os investigadores dão início ao estudo sistemático e interdisciplinar dos temas achados, ouvindo as gravações e classificando-os num quadro geral de ciências. A interpenetração temática não se reduz a departamentos estanques do saber, mas se realiza uma “redução da temática significativa” em campos interdisciplinares e se acrescentam temas que o educador considera valioso, desde que de necessidade comprovada em diálogo com os educandos-educadores.

5ª etapa – Material Didático e Ação Política - Após a redução da temática significativa, codifica-se novamente os temas na preparação de material didático e na escolha dos canais de comunicação e da melhor linguagem a serem utilizados para a comunidade. Preparado todo o material, a equipe de educadores-educandos estaria apta a devolvê-lo ao povo, sistematizado e ampliado. A temática volta ao povo como problema a ser decifrado e não como conteúdo a ser depositado. É possível a ação política e social engajada tanto nesta etapa como em todas as outras, possibilitada pela conscientização da problematização crítica dos temas geradores.

O que Freire instaura é a elaboração do próprio conteúdo programático em comunicação dialógica com o povo. A informação é elaborada junto aos educandos em processos de decodificação-recodificação ao longo dos quais são possíveis o aprendizado mútuo, a construção de conhecimentos e a coesão dos vínculos sociais. Representantes do povo estão sempre presentes investigando a problematização destes temas colhidos na “comunidade dos educandos”. É interessante destacar aqui que a ação



mobilizadora ou o engajamento social em Freire se realiza somente depois que os atores sociais captam a situação problemática em que estão inseridos, ao adquirem certo distanciamento crítico ou “conscientização”.

Apesar de não existir receita pronta ou rígida obediência a respeito destas etapas, a importância que este processo de instauração dos “temas geradores” revela é que em todas as etapas de elaboração da informação de uma organização comunitária deve constar o diálogo entre os diferentes saberes e atores sociais. Assim, um jornal que se pretenda comunitário pode, por exemplo, trabalhar com repórteres comunitários que convivam na comunidade e colem as contradições encontradas a partir das visões de mundo dos moradores em torno de acontecimentos ou demandas locais. A equipe do jornal pode contar com moradores ou colaboradores externos especializados em algumas áreas do saber, desde que pretendam analisar interdisciplinarmente os problemas encontrados pelos repórteres em diálogo com eles e com outros jornalistas ou profissionais da comunicação.

É possível conceber a elaboração da informação a partir do diálogo com os diferentes saberes e visões de mundo de uma comunidade, resgatando as diferentes culturas num processo que concilie prática e “teoria” e ao mesmo tempo produza conhecimento e fortaleça os vínculos humanos. Quanto a isto, discutiremos mais detalhadamente adiante na conclusão deste artigo, mas cabe ressaltarmos agora as inadequações da proposta freireana a um mundo cada vez mais midiático, onde a política e a relação social tende a ser cada vez mais virtualizada por meio das novas tecnologias e da mídia, a serviço de uma ética voltada para o mercado. O que propomos é que este processo seja relido à luz das contribuições “pós-modernas” e redescrito no centro do debate referente a processos de comunicação comunitária.

Inadequações e Perspectivas da Investigação Programática Freireana.

O antropólogo Hugo Lovisolo observa que a Educação Popular é parte da reação aos processos de ciência da modernidade, nos quais procurou-se introduzir o distanciamento e a “emersão” crítica do modelo científico para orientação das camadas populares ao mesmo tempo em que se buscou valorizar as culturas ditas populares. Não se valorizou propriamente o conteúdo ou o saber científico, mas os modos e processos que a ciência emprega ao mesmo tempo em que se estabeleceu uma hermenêutica do saber ouvir e conhecer as verdades do povo. O conceito de “transitividade crítica” em



Freire, segundo aponta Lovisolo, é um dos mais contraditórios, pois coincide com as definições dos empiristas, racionalistas e iluministas, restaurando a “representação” da realidade que negaria a qualidade do pensamento popular, tratada como “ingênua”. Ressalta com isto uma incompatibilidade na tentativa de estabelecer uma quebra hierárquica do saber:

O fato do educador se propor com seus educandos a desvelar o mundo não consegue modificar substancialmente a relação assimétrica do saber, quando muito, o que é típico da escola ativa e do pragmatismo americano, é considerado um especialista no método de ensino, que por vezes é o mesmo para as diferentes disciplinas. (...) O paradoxo da educação popular é este: a valorização do saber popular e a construção ativa de seu próprio saber se fazem nos marcos dos conceitos e instrumentos que a tradição científica do Ocidente acumulou. (Lovisolo, 1990:141).

Para o filósofo pragmatista Paulo Ghiraldelli Jr., há uma distinção entre as teorias e didáticas pós-modernas das teorias herdeiras das tendências críticas de Paulo Freire quando ocorre o abandono da tentativa de se desvelar uma realidade ou descrição da realidade mais verdadeira, ou seja, a própria idéia de crítica é abalada:

A idéia de crítica, no seu sentido forte, pressupõe a idéia metafísica de que existiria uma realidade última capaz de ser desvelada, justamente pela crítica. Em razão disto, educação, nessa perspectiva, seria ‘iluminação’, ‘desideologização’, ‘desalienação’ etc. (a catequização invertida!). Na tradição crítica, a educação sempre foi derivada do platonismo, sempre esteve ligada à idéia da fuga do prisioneiro da caverna que, ao ver a luz do sol, encontra a ‘verdadeira realidade’ e se livra do ‘mundo das sombras’. No movimento pós-moderno, esse chão metafísico é considerado inútil, pois todas as narrativas são distinguíveis não por estarem umas mais e outras menos enganchadas no mundo, mas sim, por serem umas mais úteis segundo nosso expediente. Dispensa-se a ontologia, portanto. (Ghiraldelli, 2002:57).

A educação no movimento pós-moderno, segundo Ghiraldelli, traz uma concepção pós-epistemológica para o saber e permite que o movimento de conciliação entre educador e educando se realize de forma que ambos possam realmente caminhar juntos, como propõe Paulo Freire. O que ocorre é o deslocamento da pedagogia crítica para uma maneira de conversar que valoriza os jogos de linguagem num plano articulado com o social e que concebe a verdade como metáfora, à maneira de Nietzsche e James. Neste viés interpretativo, a pedagogia freireana pode ser deslocada de forma a coincidir com uma perspectiva mais contemporânea.

Muniz Sodré lembra que tanto a nova pragmática da comunicação quanto a informatização, as novas tecnologias ou os dispositivos da democracia plebiscitária (sondagens de opinião, inquéritos, etc.) são formas compatíveis com um outro modelo de funcionamento da realidade pois promovem a indiferenciação dos atores sociais,



apagando suas identidades e equivalendo de uma forma geral as coisas, inclusive as distinções entre sujeito e objeto. Sodré chama este modelo de funcionamento da sociedade de “telerreal”, ou “bios midiático” porque atua por meio das relações e interações geradas pela mídia sob a ética do mercado. São códigos capazes de se realizarem pela circulação pura e simples de seus efeitos, destituindo as informações de qualquer referência histórica ao nível da ação mobilizadora. A mídia consegue, desta forma, regular as identificações sociais, gerar efeitos decisórios por meio da retórica política e simular padrões consensuais de conduta e comportamento:

Não se trata, pois, de ‘informação’ enquanto transmissão de conteúdos de conhecimento, mas de produção e gestão de uma nova sociabilidade artificial, encenada num novo tipo de espaço público, cuja forma principal é a do espetáculo.(...) De uma maneira geral, o fluxo noticioso que organiza a vicissitude dos fatos reais (o movimento aparente da realidade) faz a elipse do circuito social que transforma a informação em possibilidade decisória, criando assim grandes dissimetrias entre os centros controladores e a periferia (as massas).(...) A mutação cultural profunda não é função da quantidade de informação ou da novidade inscrita nos conteúdos veiculados pela mídia, e sim das alterações no modo de organização do espaço social nas relações que o sujeito mantém com o real. (Sodré, 2002^b:75, 77, 36).

Neste sentido, as questões da linguagem se tornam mais importantes que as da relação entre sujeito e objeto. São as questões da produção do discurso, da argumentação e das condições de verdade da enunciação que se colocam em primeiro plano. O que Muniz Sodré destaca é que as formas tradicionais de “representação” da realidade das ciências sociais não dão conta deste “bios midiático” e propõe, então, o abandono da objetividade positivista do sujeito em troca de uma posição mais interpretativa. O fato é que o saber técnico e empirista da atividade comunicacional não vem produzindo nada de reflexivo para se trabalhar a “soberania” do indivíduo, esmagada frente à ordem tecnológica e mercadológica. Da mesma forma, o saber científico gerado pela teoria idealista do conhecimento se ajusta perfeitamente à visão midiática do mundo, além de reduzir a amplitude do real pela dicotomia entre teoria e observação. Por isso, propõe o desafio de se trabalhar com sistemas conceituais realmente novos que transcendam a dicotomia sujeito/objeto e possam reinterpretar o mundo para mudar as perspectivas, recuperando o sentido das ações dos atores sociais que vem sendo perdido pelo controle das redes de socialização tradicionais por parte do Estado e das organizações financeiras que, por sua vez, operam por meio desta simulação e virtualização das relações sociais.



Sodré propõe a recuperação da atitude crítica e não seu abandono, por meio de uma aproximação entre as atividades técnicas do campo comunicacional às reflexivas (e não “teóricas”) para que a redescrição dos fenômenos comunicacionais se realizem numa práxis transformadora capaz de reinstaurar o sentido das ações sociais durante o compartilhar de uma realização numa comunidade. Sodré também aponta que este novo tipo de ação social já estaria sendo realizado de algum modo nas organizações da sociedade civil (ONGs, sindicatos, partidos de base, etc) que incluem a mídia e as novas tecnologias numa renovação política: “Isto implica inscrever no pensamento comunicacional o horizonte de revitalização da experiência democrática a partir do ‘comum’, isto é, da capacidade de articulação ético-política das organizações regionais e populares” (Sodré, 2002^a:257).

É por isso que acreditamos que a educação popular pode contribuir significativamente para esta renovação política, porque sempre esteve presente em seu bojo a tentativa de produzir uma práxis transformadora que nunca se contentou somente com o método de teorização científica. Como bem observou Hugo Lovisoló, a educação popular sempre se esforçou por criar condições de participação no espaço público levando em conta a dinâmica entre pertencimento e distanciamento. Em outras palavras, o movimento crítico e transformador deveria ser expressão de uma realidade e do modo de vida de um grupo ou de uma comunidade, e não mero produto de uma teoria científica ou distanciamento individual. É uma reviravolta em relação a uma razão instrumental que afirmaria que os meios se justificam pelos resultados:

Em sua rebeldia, a educação popular afirma que a dinâmica educativa e política deve respeitar determinados valores, ser uma razão ou ação orientada por valores. O processo educativo é, portanto, um processo moral, e os mesmos valores devem impregnar os fins e os meios (Lovisoló, 1990:217).

Os valores defendidos são todos aqueles vinculados à luta contra os sentidos e formas de poder que impedissem a liberdade e a conquista da autonomia. Neste sentido, não são mais os resultados ou produtos finais do processo o que deve nos interessar, e sim o processo em si, as subjetividades envolvidas, as relações entre o “eu” e o “nós”, o sentir, apalpar, degustar, etc. Ao invés de apagar todas as diferenciações culturais, como propunha o liberalismo clássico, a educação popular procurou fortalecer as diferenças culturais em direção ao pluralismo. Aos poucos, os pertencimentos deixaram de ser vistos como um freio à transformação do real e se converteram em bases para a



transformação social, ao mesmo tempo em que se distribuiu os instrumentos e “saberes científicos” de distanciamento.

Nesta vontade de conciliar pertencimento e distanciamento, se por um lado a tendência que se observa hoje é uma maior valorização da ação em detrimento das “teorias”, apresentando aspecto mais pragmático, por outro lado, é marca evidente a valorização das subjetividades envolvidas e da participação em torno do “pequeno”, do “grupo”, da “comunidade”. O importante é que tanto a conquista da autonomia no processo educativo quanto a valorização dos pertencimentos (família, tradições culturais, etc.) não levam à indiferença, à atomização dos agentes sociais, ao preconceito ou ao autoritarismo, justamente porque os meios também estão permeados pelos valores de solidariedade e participação. Um homem livre não pode ser formado por um processo educativo autoritário, nem coletividades autônomas podem emergir de processos formativos hierarquizados e competitivos. A educação ganha um fim em si mesma, além de ser também um meio para uma vida melhor, mais justa. O ideal de uma sociedade construída “de baixo para cima” poderia ser possível apenas se os meios empregados envolvessem valores de solidariedade e liberdade.

Lovisoló denomina “ação valorativa” a este tipo de ação que procura corresponder processo e finalidade num contexto de ampliação ou construção do espaço público, capaz de restituir a “alegria de um agir”, a felicidade derivada da ação pública. Para ele, Freire foi “um mestre em guardar e valorizar as expressões dos educandos que tinham compreendido alguma coisa”. A proposta alternativa da educação popular seria sua oposição à razão instrumental na procura de valores para o relacionamento entre os homens que não passasse pela obtenção de um benefício, utilidade nem eficiência. Os sentimentos morais compartilhados com o povo são expressões de um pertencimento que, articulados com o distanciamento da análise lógica e empírica abrem a possibilidade de uma ação que não leva necessariamente ao fanatismo ou ceticismo:

Podemos pensar, entretanto, que este privilégio concedido à ação valorativa, à valorização dos pequenos fatos que a exprimem, significa algo como incorporar o reformismo moral ou a revolução cultural permanente. Pareceria que, em oposição a um pensamento de que, para mudar os homens, é preciso mudar as condições nas quais eles vivem, se opõe o princípio de mudar os homens para que mudem as condições. Isto é, valorizou-se a subjetividade, a cultura – em geral, sob uma linguagem política – sem que isto possa ser decodificado como idealismo filosófico. (Lovisoló, 1990:281).

É neste sentido que a educação popular, sobretudo sua vertente comunitária, valorizando a comunicação intersubjetiva, o diálogo e a “ação valorativa” de

solidariedade e participação entre os homens é a originalidade da práxis latino-americana que vem se disseminando pelo mundo e constitui, para nós, a base para qualquer experimento de projeto social, comunicativo ou pedagógico.

À medida que as experiências da educação popular se multiplicaram pelo mundo, o método freireano como abordagem “científica” perdeu peso cedendo lugar a outras alternativas. Lovisolo lembra o quanto contribuições de filósofos como Feyerabend, por exemplo, podem ser úteis para se repensar a ciência e seu método teórico prescritivo. A partir destas contribuições, os procedimentos da ciência passam a ser entendidos como de caráter situacional e programático, que os obrigam a serem discutidos e avaliados constantemente por uma participação popular e democrática. Por outro lado, o próprio Paulo Freire em seus últimos trabalhos se mostrou aberto às contribuições da crítica pós-moderna, à incorporação de outros saberes e expressões e procurou dar um desconto nas experiências unitárias de opressão do sujeito:

O que se faz necessário é que, entre muitas coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam modernos e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressivamente pós-modernos. (...) Neste sentido, para mim, a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das injustiças e de se chegar ao socialismo democrático. (Freire, 1992:96,198).

Uma releitura à luz da contribuição “pós-moderna” da pedagogia freireana torna-se possível e diversos educadores vem caminhando neste sentido. O que queremos destacar aqui, entretanto, é a importância de se redescrever a atitude crítica e não abandoná-la por suspeita metafísica, na direção de sistemas interpretativos e não mais totalidades teóricas. Desta forma, como propõe Sodré, é possível produzir perspectivas críticas e orientações práticas que possam vincular as novas formas de vida midiáticas ao equilíbrio comunitário e que reiterem uma posição ético-política mobilizadora. Para Sodré, esta ética deve ser vetor do processo educativo a partir da restauração dos vínculos comunitários, já que toda ética supõe a partilha de uma regra comum pública a todos os membros de um determinado grupo. Depende da força da comunidade e não do Estado, origina-se na força vinculativa responsável pelo conhecimento comum, necessária à constituição de indivíduos e instituições. Este vínculo é muito mais do que o proporcionado por uma interação tecnológica ou midiática, pois nele estão incluídas todas as diferenças constitutivas dos atores sociais ou das culturas no jogo de



aproximação e diferenciação. Abrange desde a dimensão imaginária do sujeito até seus valores e atitudes.

Conclusão

O que propomos é pensar as dinâmicas de comunicação comunitária por meio da contribuição da educação popular, sobretudo da concepção de comunicação dialógica de Freire, que se inicia na investigação do conteúdo programático em diálogo com os atores sociais ou educandos de uma comunidade. Diálogo este que pode ser relido à luz da contribuição das concepções filosóficas pós-modernas para uma postura pós-epistemológica onde as informações, narrativas e linguagens produzidas e utilizadas se desprendam do “chão” metafísico e caminhem na direção de um novo posicionamento crítico, vinculadas a sistemas interpretativos, úteis na construção de espaços públicos e comunitários. Neste movimento, trabalha-se simultaneamente a autonomia e a participação, pertencimento e “interpretação crítica” e restaura-se a capacidade organizativa e autogestora dos movimentos e atores sociais, em grande parte passivos em relação ao império tecnológico e midiático.

Moacir Gadotti lembra que a vertente mais promissora da educação popular na contemporaneidade é a educação popular comunitária, que além de buscar uma melhoria geral na qualidade de vida da comunidade, articula as dimensões organizativas, econômicas e educativas. Esta educação popular encontra na informação seu produto por excelência e deve ficar atenta às mudanças ocasionadas pelas novas tecnologias e ser efetivamente multicultural e pós-moderna para que se torne uma educação de ponta.

Quando propusemos trazer a importância da investigação do conteúdo programático foi neste sentido, de se trabalhar um processo de produção de informação e conhecimento engajado com a participação social. Esta informação a ser veiculada é participante de um processo discursivo que continuamente constrói novas linguagens e relações de convívio. Quando ela retorna ao público, está impregnada de sentido ético-político, de ação valorativa. Acreditamos, assim, que uma comunidade possa desenvolver autonomia suficiente para debater com os novos atores midiáticos e com o Estado e que um leitor ou ouvinte distante, indignado com o rumo das coisas pelos noticiários, possa também sair de sua passividade e ir ao encontro e participar desta comunidade viva.



Referencias Bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

|

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

_____. *Pedagogia da Esperança, Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre. Artmed. 2000.

GADOTTI, Moacir; GUTIERREZ, Francisco (orgs.). *Educação Comunitária e Economia Popular*. São Paulo. Cortez. 1999.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Didática e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro. DP&A. 2002.

LOVISOLO, Hugo. *Educação Popular, Maioridade e Conciliação*. Salvador. UFBA, Empresa Gráfica da Bahia. 1990.

SODRÉ, Muniz. *Antropológica do Espelho, Uma Teoria da Comunicação Linear e em Rede*. Petrópolis. Vozes. 2002^a.

_____. *Sociedade, Mídia e Violência*. Porto Alegre. Sulina, Edipucrs. 2002.