Da abertura ao movimento: a educomunicação popular e mestiça e a possibilidade das ecorregiões educomunicativas

HENRIQUE OLIVEIRA DE ARAÚJO

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto dos resultados da pesquisa "Comunicação das presenças: a potência formativa da educomunicação popular e mestiça" executada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia em parceria com o Departamento de didática da Universidade de Cádiz (Espanha). A pesquisa teve basicamente dois lócus: O Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) de Irecê (cidade localizada no sertão baiano, há 400 km de Salvador) e o setor de educomunicação popular do Centro de Assessoria do Assuruá (Organização Não Governamental, também sediada em Irecê).

Tal pesquisa apresentada como resultado do Mestrado em Educação e Diversidade da UNEB, mais do que construir subsídios técnicos para uma "instalação" de ecossistemas comunicativos na escola em questão, teve como um dos seus principais nortes, a partir de um caminho de desafio epistemológico e político, a busca por estabelecer a possibilidade de construção colaborativa de uma educomunicação que fosse popular, em movimento e mestiça.

Partimos assim em busca de um movimento de abertura e participação: uma participação que fosse base para que construíssemos uma educomunicação não somente presa a um

receituário midiático técnico, mas que pela articulação do tripé "acesso- diálogo-participação" (BELTRAN, 1981) se promovesse como um movimento popular e politicamente engajado na construção uma comunicação crítica e formativa por essência.

No entanto, mesmo diante desse objetivo, em primeiro momento cedemos ao que, hoje, consideramos um equívoco: no início do processo de pesquisa e intervenção, tínhamos em mente, de forma convicta, que poderíamos construir um processo crítico, criativo e formativo que viabilizasse "presenças" comunicativas. Mais do que isso, imaginávamos que, pelo caminho do plano, poderíamos fomentar a eclosão de discursos para uma intervenção previamente pensada e concretizada em "ciclos colaborativos e educomunicativos". Até então, acreditávamos ser possível, num movimento de circularidade, criar uma educomunicação popular que se desse de forma limpa, sem maiores interferências.

Essa ideia inicial, mesmo distorcida, foi fundamental para que chegássemos à discussão que agora apresentamos. Podemos dizer que o presente trabalho se constituiu em primeiro momento por acreditar utopicamente na regularidade enquanto caminho metodológico. Acreditamos, de início, nos ciclos para construir nossos primeiros passos de pesquisa – passos que, surpreendentemente, nos moveram educomunicativamente por caminhos bastante tortuosos. A utopia do controle, oriundo da previsibilidade inicial dos circuitos ovais que idealizávamos, fez com que depois, descobríssemos que o fazer educomunicativo não se dá por movimentos de conservação, mas sim por itinerâncias transformadoras.

Até o advento da nossa intervenção, não imaginávamos quão poderosas eram as lugares culturais e antropossociais ocupadas especialmente pelos professores e comunicadores (e pelo próprio pesquisador) em relação aos alunos e outros possíveis componentes do grupo. Percebemos que esse lugar social, talhado no cotidiano das inter-relações humanas e institucionais, não está ligado apenas a uma orientação que poderíamos conduzir, mas sim á colocação da cultura enquanto complexidade e relações de poder diversas. Não nos referimos aqui a uma cultural enquanto objeto, ou, mesmo, enquanto a um poder coisificado em si e *per si*, mas, como um contexto movente, onde se dão, muitas vezes de forma imprevista, os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições e seus processos.

Dessa forma, a primeira ideia do nosso estudo era que pudéssemos formar e consolidar um grupo colaborativo, que estivesse apto a se desenvolver em ciclos colaborativos e ação e pesquisa - ciclos esses capzes de estimular os sujeitos envolvidos a pensar formular de forma crítica ações de educomunicação popular e horizontais, dentro de um processo de formação continuado. Nossa primeira imagem era, assim, de um "ecossitema controlado", feito a partir de um processo de igualdade, despojado ao máximo de deformidades ou

mesmo de movimentos verticalizados ou de influências perturbadoras (vinda, na maioria dos casos, de cima para baixo).

Buscávamos assim constituir uma pesquisa e intervenção educomunicativa que, por meio da construção de um website colaborativo, fosse base para constituir o que denominávamos de "ciclo colaborativo":

Tal ciclo, que imagina a compreensão dos processos sociais como oriundos de um movimento circular, no entanto, nos pareceu demasiado estático frente à complexidade do mundo da vida dos sujeitos. Os fenômenos antropossociais e educomunicativos, incontroláveis, não podem ser circulares. Não podem se domesticar em ciclos. Longe disso, eles são rizomáticos, sentimentais e poeticamente em movimento:

> 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 comunica-

tiva. Reorientando sua práxis no sentido da abertura do polo produtivo da educomunicação. 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 MODELO DECOMPOSTO: EDUCOMUNICAÇÃO EM MOVIMENTO

Diante dessa complexidade, podemos afirmar que a educomunicação popular mestiça não se calca em linearidades: não há linearidade e nem sempre há fronteiras definidas. Assim sendo, os ecossistemas comunicativos não poderiam se isolar. Para que enfrentemos o problema de gestão suscitado historicamente pela educomunicação, precisamos compreender que, ao invés de ecossistemas constantes, estamos lidando com a formação de ecorregiões interpenetrantes.

Tais ecorregiões são demarcadas justamente pelo que aqui chamaremos de comunicação em movimento: uma comunicação de particularidades, assimetrias, não-linearidades, complexidade, singularidades. Esse entendimento, da comunicação enquanto algo que ultrapassa a disseminação fria e hipodérmica de informações se torna também popular, pois rompe com os propósitos dos discursos dominantes na mídia; desafia as formalidades mais recrudescidas da educação e os vícios de domínio mais aparentes da cultura de massas.

As ecorregiões se ecoorganizam (MORIN, 2002) num movimento intenso para embasar processos duradouros de formação que tendem a ocasionar a liberdade de povos e saberes, antes relegados às margens da sociedade. Falamos assim de uma educomunicação não somente alternativa, mas, como define Fuser (2005), de uma educomunicação comunitária (desde e para a comunidade), que resgata a própria experiência enquanto ato formação.

Nosso percurso de pesquisa nos encaminhou ao esfacelamento dos modelos. Nesse sentido, uma epistemologia de paradigmas e ecossistemas retroalimentares e estáticos não respondia mais ao desafio que nos colocamos. Eis que o ciclo colaborativo se desfez: se esfacelou perante a desagregação do conflito. Enquanto procurávamos as bases para uma comunicação popular colaborativa, pretensamente horizontal, notamos a necessidade e a presença do movimento e do desencontro.

Nesse modelo do movimento e da interveniência nasce a mistura educomunicativa da nossa mestiçagem formadora: os primeiros passos de uma desconstrução que, mesmo não sendo talhado pela radicalidade do imediatismo, ameaça os cânones de um processo historicamente verticalizado, moldado por um antigo conhecimento simplificador e entalhado pelo enquadramento dos cálculos enrijecidos do tecnicismo, das disjunções e das reduções.

Na nossa proposta educomunicativa, emissão e recepção se deslocam dos seus lugares históricos rumo a uma mestiçagem conflituosa e reconstrutora. Estamos falando de uma interpenetração que atua para construir uma compreensão de que a educomunicação, 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 ecossistemas educomunicativos 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).

Na educomunicação colaborativa que aqui esboçamos, os sujeitos envolvidos mesclam como os fios das teias constitutivas das ecorregiões vivas. Essas ecorregiões são o lugar desse hibridismo: são onde, como bem identificara Kaplún (1998) emissores e receptores de fundem gerando um novo corpo; tornando-se EMIREC's 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.

DOS ECOSSISTEMAS ÀS ECORREGIÕES

Assim, para além de um isolamento comunicativo, nossa pesquisa propõe a consolidação de uma prática eco-comunicativa que, como nos ensinou Morin (2002), pressuponha uma ruptura: um movimento de aceite à 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 educomunicativo se incorpora num movimento renovador – numa nova forma de enxergar os processos bio-lógicos.

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.

A educomunicação, em sua mestiçagem, enfrenta de frente a assunção de 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. 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 educomunicativa não somente a partir de ecossistemas – sejam eles comunicativos ou educomunicativos, mas sim a partir da concretização do que chamaremos nesse trabalho de ecorregiões transdisciplinares comunicativas e educativas .

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 uma

interconexão complexa de ecossistemas, onde se observa a predominância de um pequeno número de grupos e/ou um conjunto distinto de características. Existe nas ecorregiões uma regularidade (e não a negamos), 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.

Partindo desse entendimento, poderíamos dizer que quando se formam uma série de ecossistemas educomunicativos num contexto escolar ou não estamos criando as bases para a estruturação de ecorregiões com uma potencialidade de manutenção e regularidade de suas ações.. 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 educomunicativas se interpenetrem criando uma ecologia que representa as complexas inter-relações educacionais sociais e culturais do contexto antropossocial em questão. As características e ações inerentes aos ecossistemas educomunicativos 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 educomunicação 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 gestão e formação educomunicativas mais robustas.

REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FUSER, Bruno (Org.). **Comunicação alternativa**: cenários e perspectivas. Campinas: CMU-PUC, 2005.

KAPLÚN, Mário. **La pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco J. **De Máquinas y seres vivos**. Autopoiesis: La organización de lo vivo. 5. ed. Santiago, Chile: Editorial Universitária, 1998.

MORIN. Edgard. **O método I**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.