

Pinceladas do sertão: formação, experiência e abertura educacional no semiárido baiano

Henrique Oliveira de Araújo ¹

Victor Amar ²

RESUMO

Para além dos conteúdos fetichizados da mídia de massas, o presente artigo leva em consideração as expressões, sentimentos e subjetividades daqueles que Touraine e Khosrokhavar (2002) chamaram de “indivíduos em subjetivação” no contexto do Semiárido baiano. Em outras palavras, o texto que se segue defende uma comunicação que educa através de uma práxis e de um conhecimento mestiçado: misturado pela transversalidade cultural e experiencial dos sujeitos e que se lança ao desafio de refletir sobre outra possibilidade formativa.

Palavras-chave: Educação, comunicação, formação, subjetividade

Brushes of the sertão: training, experience and educacional opening in Bahia's semi-arid

ABSTRACT

In addition to the fetishized contents of the mass media, this article takes into account the expressions, feelings and subjectivities of those that Touraine and Khosrokhavar (2002) called “individuals in subjectivation” in the context of Bahia semi-arid. In other words, the following text defends a communication that educates through a praxis and a mestizo knowledge: mixed by the cultural and experiential transversality of

1 Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduação em Comunicação Social / Jornalismo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Desenvolve projeto de pesquisa em comunicação, educação e formação das juventudes junto à UNEB e o grupo de pesquisa HUM 818 - Medios de comunicación y educación; da Universidade de Cadiz (Espanha). Coordenou a equipe de educação popular do Centro de Assessoria do Assuruá (CAA). E-mail: henrique.daraujo@gmail.com

2 Doutor em tecnologia educativa pela Universidad de Sevilla (1991). Professor titular do Departamento de Didática da Universidad de Cádiz (Andaluzia, Espanha), Diretor do Grupo de Pesquisa HUM 818 – Medios de Comunicación y Educación (EDUCOM) na mesma universidade e professor tutor da Universidad Nacional de Educación a Distancia. E-mail: victor.amar@uca.es

the subjects, and that launches the challenge of reflecting on another formative possibility.

Keywords: Education, communication, formation, subjectivity

Pinceladas del sertão: educación, experiencia y apertura educacional en semiárido baiano

RESUMEN

Además del contenido fetichista de los medios de comunicación, este artículo tiene en cuenta las expresiones, sentimientos y subjetividades de quienes Touraine y Khosrokhavar (2002) llaman de "individuos en subjetivación" en el contexto del semiárido Bahiano. En otras palabras, el texto que sigue sostiene una comunicación que educa a través de una práctica y un conocimiento mestizo: mezclado por la transversalidad cultural y vivencial de los sujetos, y que se pone en el reto de reflexionar sobre una otra posibilidad formativa.

Palabras-clave: Educación, comunicación, formación y subjetividad

Introdução

Mais do que uma técnica comunicativa, a comunicação popular se constrói como uma forma de expressão e um itinerário formativo complexo. Constituída como uma intenção de dar a compreender, a comunicação popular é educativa por carregar o olhar dos sujeitos; o dialogo com seus contextos, que, em suas características mais genéticas, são complexos, indeterminados. Em outras palavras, defendemos aqui uma comunicação popular vertida num processo educativo, criado a partir de um processo de subjetivação (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2002) dos indivíduos, que não somente se desgarrar dos poderes tradicionalmente constituídos, como assume uma potência cada vez mais premente nos processos de afirmação dos atores sociais.

Neste trabalho nos colocamos o desafio de ultrapassar o movimento comunicativo popular que somente se entende como um fazer ligado a organizações coletivas ou movimentos institucionalizados. Partindo de uma série de reflexões teóricas e do exemplo da obra do

artista baiano e sertanejo Antônio Carneiro, tentamos demonstrar que a comunicação popular, como potência capaz de formar e educar, se dá também nas diversas manifestações expressivas dos sujeitos sociais. Essa dinâmica comunicativa e educativa, mesmo que não ligada formal e diretamente a uma “institucionalidade coletiva”, também é um produto da inter-relação simbólica e expressiva de segmentos sociais que, embora sendo possíveis e necessários, foram historicamente marginalizados pelo fazer comunicativo de massas e pela educação moderna estandardizada.

Estamos lidando com uma comunicação implicada com o seu compromisso de formação: uma espécie de *folkcomunicação* (MELO, 2005), em que uma educomunicação contra-hegemônica, nascida das expressões populares e diversas da nossa cultura plural, intenta penetrar os meios de massa e a educação formalizada em seus primeiros momentos, para abarcar uma faceta popular que emerge com força em nosso contexto e que não poderia ser desprezada. Como definiram Fadul (1985) e Peruzzo (1998; 2008), tais manifestações também são expressões simbólicas 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 alternativo, mas, ao que Fuser (2005) definiu como uma maneira de comunicação comunitária (desde e para a comunidade) e baseada na formatividade do acontecimento.

A comunicação popular e educativa 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. Trata-se de 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 “pluralistas e históricas” (PERUZZO, 1998).

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 constante entre indivíduos em constante

subjetivação e formação para o mundo. Defendemos, assim, a importância do olhar 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 cores, imagens, falas, memórias e vieses escondidos nas formas como os indivíduos enxergam a realidade.

Não podemos, assim, separar o fazer da comunicação popular da sua dimensão cultural e formativa. Afinal, a cultura, ao falar de 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, assim, a pensar a cultura dos Sertões como uma grande construção formativa pela experiência e pelo discurso autorizado. Como um projeto social, cultural, econômico, político, educativo e comunicativo em contínua edificação (VV.AA. 2009; 2015), que parte de uma ação repleta de processos complexos constantes e interativos; um caminho de entremeios; uma paisagem que se remonta a olhares diversos. Ao encararmos o semiárido, 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 no sertão. Mais do que isso, nos lançamos ao desafio prático de construir uma ação educomunicativa que, no seu fazer cotidiano, possa considerar outras interpretações que nos levem a uma práxis ampliada – não somente presa ao “reino da doxa” (FREIRE, 1983) ou de um logos racionalista, mas dotada de fazeres e enfoques menos enquadrados – que não se furte a trazer do Semiárido um contexto vivo e em movimento.

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, ta-

lhamos, 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.

Não mais escondida ou escamoteada pelos currículos excessivamente engessados da Educação formal, assim como pelos conteúdos fetichizados dos *mass media*, as expressões e sentimentos das subjetividades em construção lançam, ao nosso horizonte educativo, novos desafios. Para entender tal processo, teremos, como cantou Luiz Gonzaga, que “aprender outro ABC” (GONZAGA; 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 no semiárido ou em outros contextos sobre outros prismas, sobre outros enfoques.

Outra ação, outra reflexão

Como nos ensinou Santomé (2003), precisamos rever a nossa herança cultural em sua pluralidade, na multiculturalidade que nos impõe a 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, como processo amplo, como um constante diálogo com a nossa herança simbólica, sobre a qual os sujeitos, em suas narrativas, 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 uma reação política. Reação porque carrega em si vozes que historicamente foram 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 daquilo que convencionou chamar de “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 do sertão, 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:

Em suma, propomos uma investigação de vários momentos em que a arte contemporânea se vê na necessidade de contar com a desordem. Uma desordem que não é cega e incurável, um obstáculo a qualquer possibilidade ordenadora, mas uma desordem fecunda, cuja positividade nos demonstrada pela cultura moderna; a ruptura de uma ordem tradicional, que o homem ocidental acreditava ser imutável e definitiva, identificando-a com a estrutura objetiva do mundo. (ECO, 1992, p.24)

Falamos, dessa forma, de uma construção que não se dá somente sobre a frieza e o distanciamento da teoria (ou da aplicação empírica pura e simples), mas que busca construir um discurso que traga a luz, num constante contato e conflito entre atores sociais, comunicativos e educacionais um pouco dessa desordem fecunda que são os contextos antropossociais e sua miríade complexa e intercambiante de subjetividade, materiais e culturas.

Nesse sentido, precisamos, mais do que nunca, repensar a ação comunicativa e como esse agir discursivo se faz importante na formação das nossas visões de mundo. Em outras palavras, precisamos refletir e reconstruir nossa práxis no sentido de compreender a 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 encravados na história e no contexto, mais do que nunca se coloca como elemento essencial para a relação complexa dos sujeitos sobre o mundo.

A comunicação que encaramos neste 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 e aberta, o potencial formador da experiência. Ou, mesmo, o desafio, como diria Paulo Freire (1983, p. 25), de “estar sendo”.

Para tanto, é essencial que entendamos que o lugar dos sujeitos em tal processo não se dá somente sob as égides da recepção (mesmo que ativa) de conteúdos e mensagens. 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 seus próprios entendimentos. Falamos mais especificamente do polo da produção de mensagens e da construção de sentidos perpetrado pelo “Eu” 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; HORKHEIMER, 1985) nos voltamos à poética de uma comunicação em 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” inquieto e criativo, fundado na relação com as alteridades do mundo da vida cotidiana (SCHÜTZ, 1979), 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.

Por isso, se faz possível um novo modelo de comunicação educativa e participativa, que, inspirado no conceito de comunicação para o desenvolvimento, conta o papel ativo dos diferentes processos sociais e comunitários a partir de uma intenção transformadora (LEWIS, 1993; 2008). Dessa forma, defendemos uma comunicação que se faz viável como educomunicação, sem esquecer a importância da comunidade na gestão de seu próprio registro e do complexo processo de significação que tal câmbio social representa.

Diálogo, sujeito e transversalidade na ação educomunicativa

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 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 ele 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 remeter-nos ao contexto social e histórico das relações intersubjetivas. É preciso que admitamos o lugar das relações dialógicas, do complexo e do não controlável para conseguirmos apreender as diversas impressões e ações dos atores sociais.

Dito de outro modo, a abertura para o entendimento das 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 educativa) 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 (TOURAINÉ, 1997; TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2002).

Trata-se, então, de construir uma compreensão educomunicativa de base hermenêutica. Não uma compreensão abstrata, mas sim, um desafio que desça ao nível das práticas e funde um problema de compreensão e interpretação baseada nas falas, imagens, ações, textos e nas muitas expressões dos sujeitos sociais. Nesse contexto, as narrativas sobre o sertão que (des)norteiam o presente trabalho nos compelem a enxergar o subjetivo, as paixões e os sentimentos em sua relação 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 interessam as visões e interrelacionamentos que os sujeitos alinhavam na tessitura da realidade social.

Para tanto, as narrativas aqui são consideradas como expressões de identidades 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 assume, 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. De tal forma, não podemos escapar das subjetividades no confronto com qualquer contexto social. Remetemo-nos, assim, 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.

Abertura às muitas expressões

Partindo de tais convicções teóricas e epistemológicas, defrontamo-nos de forma mais aberta com as expressões e os dizeres de An-

tônio Carneiro. Artista da cidade de Irecê (região noroeste do Semiárido baiano), Carneiro trabalha há 38 anos como artista plástico na cidade e na região, retratando paisagens e pessoas do semiárido. Suas telas falam de um semiárido que muitas vezes se quer esquecer que existe, mas que nos penetra com uma força marcante. De um sertão diverso Carneiro retira uma potência genética, capaz de suscitar os mais variados enfoques subjetivos e construir um processo de formação de pessoas e grupos que ultrapassa, e muito, os currículos escolares ou qualquer outra sorte de regras formais.

Homem de sensibilidade notável, Carneiro como ele mesmo costuma dizer, não cansa de retratar as memórias e as belezas que dele fizeram um homem com as raízes encravadas no chão do semiárido. Nós o conhecemos a partir do trabalho com comunicação popular que desenvolvemos no Centro de Assessoria do Assuruá³ em Irecê. Tal aproximação se deu por conta de nossas ocupações profissionais (Carneiro é dono de uma pequena gráfica e presta serviço à nossa equipe), por meio das quais conseguimos o espaço ou a proximidade necessária para dialogar acerca das diversas pautas que permeiam o nosso trabalho.

Desde que o conhecemos, há mais ou menos cinco anos, percebemos sua vitalidade em falar, por meio das artes plásticas, das “coisas” do sertão. Foram muitos momentos de conversa até chegarmos à realização das gravações em áudio, nas quais finalmente percebemos com maior clareza interpretativa a profunda ligação subjetiva e afetiva existente entre a expressão artística de Carneiro e o contexto sertanejo.

Conhecemos seu ateliê e suas obras depois de muitos encontros, que se deram naturalmente, sob o compasso temporal do cotidiano e sem intenção prévia de registro ou estudo acadêmico. Em todas essas oportunidades de conversa franca e livre pode-se perceber o quanto suas telas, ideias e ideais dialogavam com o semiárido em suas memórias mais seminais. Estávamos diante da expressão de uma comunicação popular constituída a partir de um processo de subjetivação que, como afirmaram Touraine e Khosrokhavar (2002), é um confronto “do ser hu-

3 O CAA é uma organização não Governamental que trabalha há 25 anos na região de Irecê, implementando projetos sociais de captação de água da chuva para consumo humano e produção de alimentos. A entidade também trabalha com a proposição e execução de projetos sociais nas áreas de formação das juventudes, assistência técnica para agricultoras e agricultores familiares e construção de estratégias de educação popular nos municípios onde atua.

mano frente a si mesmo” e frente às instabilidades e desordens do contexto antropológico.

[...] o sujeito não é a eternidade, mas um jogo de olhares em um instante. Se eu sou por um instante um sujeito, de certa forma me situo além do tempo. [...] A subjetivação supõe a instabilidade, a desinstitucionalização, a desorganização, a crise, a fé, o descobrimento, a afirmação de um ideal: todas estas palavras que desafiam a ordem do tempo e do espaço definem o sujeito. (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2002, p.91)

Nesse jogo inconstante e frutífero, as narrativas e as conversas de Carneiro nos aproximaram de sua obra de comunicação popular. Por muitas vezes, essas mesmas narrativas, inquietantes e emocionadas ao mesmo tempo, trouxeram a nós o impacto de outros conhecimentos – de conhecimentos, como dissemos anteriormente, relegados, esquecidos e que extrapolam os domínios da ordem e da pertença a um saber validado pelas academias e organizações sociais.

As narrativas de Carneiro, seja em suas falas ou telas, nos abriram um horizonte de outras possibilidades comunicativas que, mesmo não brotadas de um fazer planejado, diziam mais do que o muito que fazíamos como comunicadores de uma entidade social brasileira e membros de grupos acadêmicos. As narrativas expressas por Carneiro nos lembravam que o conhecimento, os caminhos formativos dos sujeitos e suas próprias conformações educativas, brotam de muitas mensagens e (des) leituras.

Estávamos diante das telas componentes de uma comunicação que se perfazia poderosa em seu potencial educativo também. Uma educomunicação visual, não verbal, que a nós se apresentava como uma possibilidade constante de interrelação e diálogo – uma possibilidade de cooperação comunicativa e de formação. Partindo do entendimento que tal comunicação é uma constante mistura de elementos ativos de interesses, intenções e sentimentos, vimos nas pinceladas de sertão de Carneiro aquilo que, como afirmou Amar (2014), é um estímulo feito sem palavras, mas que se coloca como um exercício criativo, pautado numa aproximação simbólica e afetiva com as visões e interpretações dos outros.

Com a vivência da relevância da comunicação não verbal não somente estamos introduzindo a importância

dos componentes objetivos, que dizer, a mensagem explícita, mas, também, estamos acentuando a importância de outros elementos às vezes postos de lado, como os componente afetivos. (AMAR, 2014, p. 31)

A obra de Carneiro é especial nesse sentido porque dialoga de forma intensa com esses outros elementos. Ela fala por outros caminhos; traz à tona nossa potência interpretativa de sujeitos sociais; resgata elementos que, por conta de uma tradição cientificista, deixamos escondidos sobre camadas de uma tradição acadêmica míope. Nossa proposta se funda, assim, sobre uma *démarche* interpretativa outra. Ao nos depararmos com as narrativas de Carneiro, não pretendemos validar ou deter um saber sobre os sertões e sua cultura. Mas iremos ao rés do chão, para plantar no pó a possibilidade de uma educação (e uma comunicação) fincada nas expressões do ordinário cotidiano.

Contexto que comunica... Contexto que educa...

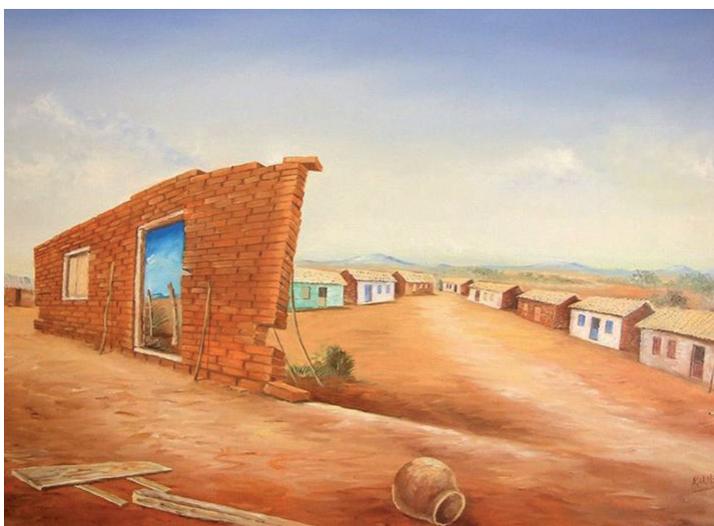
Assim, para pensarmos uma comunicação educativa, que sorve suas forças do contexto, precisamos ir ao ordinário. Ir ao cotidiano; jogar luz às sombras que, por muito tempo, abafaram as vozes que formam nosso entendimento sobre o mundo. Como afirma Gil (2006), precisamos pensar esse fazer para além do que nos impõem as institucionalidades e encarar as muitas visões e conflitos sociais:

Todos os dias nós, seres humanos, de forma direta ou indireta, interagimos, influenciados ou nos vemos influenciados pelo conjunto de elementos que configuram nosso entorno social. Por organismos, instituições, “saberes” e formas de fazer que detêm e transmitem escalas de valores e interesses muito diferentes que geralmente podem entrar, e de fato entram, em conflito. (GIL, 2006, p. 181)

Nosso desafio parte, então, no sentido de uma obra aberta, de visões, interpretações e discursos (mesmo que não verbais) que expressem muito da identidade que permeia o semiárido baiano e brasileiro. A obra de Carneiro se coloca a nós como um oceano de possibilidades nascidas de um deslocamento interpretativo, uma proposta que, fundada no barro vermelho do sertão, nos ajuda a refletir sobre os caminhos da construção de uma comunicação de fato mais popular, democrática e transversal.

A tela “sertão surreal” é exemplo dessa uma releitura extremamente lúcida do artista sobre a realidade e esperanças sertanejas. Encravada numa perspectiva em um ângulo reto, dotada de uma profundidade peculiar, a pintura mostra a arquitetura de um sertão que, dentro de suas limitações sociais e infraestruturais, se abre à possibilidade. A parede inacabada retratada em primeiro plano, com as linhas das influências surrealistas e impressionistas do artista⁴, desenha um semiárido baiano que parece ainda estar por se construir – um sertão de outros potenciais e desafios e que, pela porta parece deixar adentrar a esperança de um futuro distante e, ao mesmo tempo, positivo...

FIGURA 1 - Tela Sertão Surreal



Autor: Antônio Carneiro

Em outras palavras, trata-se de uma leitura que carrega a potência de muitas outras releituras e que se abre às diversas interpretações no campo da recepção. Estamos falando de uma obra que forma e educa através do exercício de um olhar sensível; através de uma expressão comunicativa popular (distante dos ditames dos grandes meios) e subjetiva formadora um enorme leque de possibilidades hermenêuticas.

4 Em nossas conversas, Carneiro disse estar profundamente influenciado pelo surrealismo de Salvador Dalí (1904-1989) e pelo impressionismo de Claude Monet (1840 – 1926). Segundo o artista, é misturando tais influências que ele constituiu seu “método” de mostrar o sertão.

Vemos o que acreditamos ver. Quer dizer, a partir da pintura de Carneiro não miramos somente um muro destruído, caindo em frente às casas. Vemos muito mais. Olhamos mais longe para interpretar uma flecha que caminha no Sertão, na poeira e no tijolo, saindo duma bacia que se projeta sobre um povo que, na tradição das grandes narrativas, se queria sem vida. Tal realidade está na não presença; numa luz amparada no vermelho da terra e no colorido das casas. Verticalidade ou horizontalidade? Será esse o dilema? Com a obra de Carneiro, exercitamos a pura lógica do “penso, logo existo”. Defrontando-nos com essa arte formadora, vemos ser possível extrapolar a ideia de racionalidade pura para seguir na direção daquilo que é passível de interpretação, sentimento e transformação.

Nesse sentido, as palavras de Carneiro são reveladoras:

Eu comecei a pintar meus primeiros traços em 1978 sempre a partir de uma observação do sertão. Eu observava cada canto de cerca, cada mourão de porteira, as casas, o azul do céu daqui... Aí, desde essa época, me veio a inspiração de produzir o sertão. (CARNEIRO, 2015).

Sim, podemos dizer que a obra de Carneiro se constitui elemento simbólico que produz e reproduz o sertão através dos olhares diversos. Trata-se de uma interpretação ativa, que nos dá indícios valiosos do processo de subjetivação que envolve tais espécies de produções comunicativas. De fato, seus quadros não são uma mera reprodução da realidade, mas a produção simbólica de um sertão que existe e que pode nos remeter a uma formação educacional mais rica. Um sertão não estereotipado pelas imagens de massa e que brota das suas memórias, sentimentos, paixões, percepções.

Trata-se de uma comunicação popular, brotada da formação subjetiva do artista que, carregando em si a transversalidade das narrativas do sujeito, se refaz com grande potencial político e formativo. A comunicação popular de Antônio Carneiro também constrói conhecimento.

[...] conhecer, aprender não são fenômenos apenas lógicos e técnicos, mas funda-se na propriedade humana como tal, sempre política no sentido da criação de um sujeito capaz de história própria. Na contramão está certamente o conhecimento colonizador, extre-

mamente competente como tática de imbecilização dos oprimidos, mas, qual moeda de duas faces ou qual contradição dialética, inclui a possibilidade de libertação. (DEMO, 2011, p. XV)

Sim, com sua comunicação popular, Carneiro nos forma, nos educa. Convida-nos a transformar nossas percepções sobre um sertão que, como ele mesmo nos contou, “não precisa ser embelezado, porque já é belo” em suas diversidades, riquezas, cultura e histórias. Em outras palavras, relembando as ideias de Amar (2014), ao falar da potência didática e educativa de uma comunicação não-verbal, a obra desse pintor sertanejo se faz como “um ato aberto e em contínua construção, que fala de nós em voz alta e não tem pudor em nos deixar desnudos” (AMAR, 2014, p.31).

Últimas considerações: a possibilidade que se coloca

Em mais um trecho das nossas conversas, Carneiro nos revelou que não se considerava pintor. Mas, simplesmente “sertanejo”. Um sujeito ligado a um contexto vivo e que só ganha vida a partir de suas memórias e sentimentos. Talvez, essa seja a principal lição diante dessa comunicação que se faz a partir da subjetivação dos indivíduos: é somente levando em conta nossas experiências, nossas memórias e sentimentos, que podemos, de fato, a partir de um processo de subjetivação consciente, construir uma leitura crítica sobre o nosso contexto.

Por isso a subjetividade, da forma como se apresentou neste trabalho, nos leva a crer de maneira mais intensa que o mundo é feito a partir de um complexo movimento de intersecção de subjetivações. Referimo-nos a subjetividades que lutam, contrastam e se complementam para formar o sujeito – não uma “subjetividade fundada em si mesma” (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2002. p.107), mas de um processo de subjetivação capaz de se adaptar a diversas formas de expressão.

Diante de um processo nascido das experiências sociais, históricas e pessoais dos sujeitos, que se manifesta tão ricamente, acreditamos ser possível pensar uma educomunicação outra. Uma educomunicação que, de dentro ou de fora do contexto escolar, parta para o caminho de criar cooperativamente, com esses outros conhecimentos escondidos (mas, existentes), metodologias, teorias e fazeres que retomem a dimensão de uma co-construção que enxerga os sujeitos feitos na realidade, preenchidos com o barro do chão, viventes da história viva.

Encaremos assim a diversidade do nosso sertão de tanta gente com olhos e braços abertos a esse grande horizonte de possibilidades. Só assim encontraremos o sentido para entender a educação não como uma injeção de conhecimentos validados, de conteúdos aceitos, mas como um fazer de “atores sociais competentes” capazes de controlar e refletir acerca do seu agir (DESGANGNÈ, 2007).

Daí defendermos tais formas de educomunicação popular como estratégia de resgate desses outros conhecimentos: para a construção de uma estratégia educativa brotada no contexto que constrói e reconstrói a escola como organismo complexo. Acreditamos que, ao levarmos tais expressões populares e intersubjetivas, como é a obra de Antônio Carneiro, para o âmbito de educomunicação popular transversal, estaremos semeando um terreno ainda pouco trabalhado da relação formativa dos sujeitos. A concepção de indivíduos em subjetivação e a co-construção de uma comunicação com conteúdos contextualizados e críticos faz com que atuemos em favor da transformação e da retomada do imenso valor que os significados construídos pelos sujeitos têm em um sistema educativo e comunicativo menos estrangeiro e deslocado.

Nesse sentido, os versos do poeta espanhol Antonio Machado nos dizem muito, pois nos permitem misturar nossa trajetória, ao sentir ao “estar sendo” no mundo:

“Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino: se hace camino al andar. [...] Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar” (MACHADO, 2004, p. 11).

Dessa forma, só poderemos enxergar a força da complexidade em nosso fazer cotidianos se entendermos que fazemos o nosso caminho exatamente no momento em que não há caminho predefinido... Existem caminhos. Existem as sendas de uma pluralidade genética que conforma a tortuosidade estimulante que é o Sertão. Um sertão que não é só da arte de Carneiro, mas que se torna a todo instante nosso, vosso ou o de todos nós.

Diante disso, numa análise mais aberta, poderíamos dizer que a imagem (ou as imagens) construída por Carneiro é um pretexto. Um pretexto à abertura a contexto plural e insubordinado, que se joga na vastidão dos significados e das palavras e que se fragmentam a partir das interpretações. Carneiro nos mostra que uma obra não lê a realidade

de maneira simplesmente codificada, mas, sim, constrói um “caminho que só se faz ao andar” e que não se reproduz como cópias fiéis.

Diante disso, nos resta entender que, na nossa experiência educacional, nunca chegaremos a dar a última pincelada da nossa obra, pois, seja no sertão ou em qualquer outro contexto antropológico, estaremos sempre diante de uma tela vital e aberta...

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AMAR, Víctor. **Didáctica y comunicación no verbal**. Salamanca: Comunicación social ediciones y publicaciones, 2014.

BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editor UFRJ, 2008.

CARNEIRO, Antonio. **Antonio Carneiro: depoimento**. [julho, 2015]. Entrevistadores: Cícero Gabriel e Rodrigo de Castro Dias. Irecê, Centro de Assessoria do Assuruá, 2015. Gravação digital em MP3 (41 min). Entrevista concedida à Coordenação de Comunicação Popular do Centro de Assessoria do Assuruá.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: Artes de fazer. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Educação crítica, libertadora e multicultural: algumas marcas acadêmicas de um notável professor latino nos Estados Unidos, Carlos Alberto Torres. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Teoria crítica e sociologia da educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011.

DESGANGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

ECO, Umberto. **Obra abierta**. Buenos Aires: Editorial Planeta DeAgostini, 1992.

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.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GARFINKEL, Harold. **Estúdios en Etnometodología**. Antropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciências e Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colômbia, 2006.

GIL, Juana Maria Sancho. Aprender a los 15 años: factores que influyen en este proceso. **Revista de Educación**, extraordinario, p. 171-193, 2006.

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**. Lisboa: edições 70, 1996.

_____. **The Theory of communicative action (Vol. 1): Reason and the rationalization of society**. Toronto: Beacon Press Books, 1983.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** (parte I). 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

JAUSS, Hans Robert; DE LÓCIO, Samara Fernanda AO; GESKE, Silva. Recepção e produção: o mito dos irmãos inimigos. **Revista Criação & Crítica**, n. 9, p. 210-219, 2012.

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.

MACHADO, Antonio. **Antologia poética**. 2004. Disponível em <<http://www.hermanotemblon.com/biblioteca/Literatura%20en%20General%20Machado,%20Antonio-Antologia%20Poetica.pdf>>. Acesso em: 10/08/2017.

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, 19-22 de setembro de 2005.

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. Reelaboraões no setor.**Palabra clave**, Bogotá, v. 11, n. 2. p. 367-379, 2008.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1990.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. La educación escolar en las sociedades multiculturales. In: J. MARTÍNEZ BONAFÉ (Coord.). **Ciudadanía, poder y educación**. Barcelona. Graó, 2003, p. 113 – 132.

SCHÜTZ, Alfred.**Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

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.**Igualdad y diversidad**. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1997.

TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVAR, Farad. **A la búsqueda de sí mismo:** diálogo sobre el sujeto. Barcelona: Paidós, 2002.

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.

Recebido em fevereiro/2017

Aceito em agosto/2017