

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**JONI JOSSELITO JOHANN**

**A EDUCOMUNICAÇÃO COOPERATIVA E O NOVO  
SENSO COMUM EMANCIPATÓRIO:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DO PROGRAMA  
“A UNIÃO FAZ A VIDA”**

**SÃO LEOPOLDO  
2007**

**JONI JOSSELITO JOHANN**

**A EDUCOMUNICAÇÃO COOPERATIVA E O NOVO  
SENSO COMUM EMANCIPATÓRIO:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DO PROGRAMA  
“A UNIÃO FAZ A VIDA”**

**Dissertação apresentada à Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Ciências Sociais.**

**ORIENTADORA: DRa. MARILIA VERÍSSIMO VERONESE**

**SÃO LEOPOLDO**

**2007**

**A EDUCOMUNICAÇÃO COOPERATIVA E O NOVO  
SENSO COMUM EMANCIPATÓRIO:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DO PROGRAMA  
“A UNIÃO FAZ A VIDA”**

**Dissertação apresentada à Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos como requisito final  
para obtenção do título de Mestre em  
Ciências Sociais.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Dra Marília Veríssimo Veronese - Unisinos** .

**Dr. José Odelso Schneider - Unisinos** .

**Dr. Pedrinho Arcides Guareschi – Pucrs** .

## **AGRADECIMENTOS**

Deixo aqui os meus sinceros agradecimentos,

A minha família:

A meu pai, Nelson, pela ajuda incondicional: és, de entre tantos doutores que me circundaram, o meu maior exemplo de docência.

A minha mãe, pela paciência e carinho: és minha mestra na arte de doar-se.

As minhas irmãs Cristriaine e Karoline pelo apoio e incentivo

A minha querida orientadora Marília Veríssimo Veronese: teu incentivo carinhoso foi decisivo para o meu sucesso. Obrigado pelas tantas orientações nem sempre académicas. Guardarei pra sempre estes alegres e luminosos momentos.

A Maristela, secretária do PPG, pela paciência, amizade, apoio e carinho: muito, muito obrigado.

Ao meu amigo prof. José Rogério Lopes, pelas lições de vida, académicas e para além destas. Um forte abraço colorado!

Aos demais professores do programa na figura do Coordenador Luiz Inácio Gaiger, e em especial para o meu exemplo cooperativista, prof. José Odelso Schneider: aprender convosco fez o conhecimento mais humano.

Aos meus colegas de programa, e um abraço especial a Carlos Daniel e Alex Pizzio, no que incluo sua família, pelo companheirismo, apoio e cumplicidade.

As professoras e coordenadoras pedagógicas entrevistadas, em especial a Vera Mejolaro, Coordenadora Pedagógica do Programa estudado.

E a Karen, com quem descobri ser possível conciliar amor e utopia.

## RESUMO

O estudo explora como as diferentes inter-relações entre os campos de conhecimento da comunicação e da educação, que se configuram no assim denominado campo da educomunicação, podem favorecer o processo de educação cooperativa, fomentando o desenvolvimento do cooperativismo e da filosofia da cooperação. Abordando sociologicamente estas inter-relações, pretende-se contribuir na construção de um ideário de formação educ comunicativa cooperativa contra-hegemônica e emancipatória, fundamentado, sobretudo, nas idéias do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Para tanto, explora-se empiricamente o programa “A União Faz a Vida” do Sistema Sicredi de crédito cooperativo. Os principais resultados apontam para o desconhecimento acerca da esfera educ comunicativa por parte dos atores envolvidos no programa, embora neste existam experiências enquadráveis como educ comunicativas; destaca-se, também, a educomunicação como um profícuo campo de investigação e produção do novo senso comum emancipatório, sendo uma ferramenta chave para o procedimento de tradução proposto para a sua elaboração.

**Palavras – chave:** educomunicação, cooperativismo, emancipação, procedimento de tradução, sociologia das ausências e das emergências.

## ABSTRACT

This study explores like the different inter-relations between the fields of knowledge of the communication and of the education, which are shaped in so called a field of the educomunicacion, can favor the process of cooperative education, promoting the development of the cooperativism and of the philosophy of the cooperation. Boarding sociologically these inter-relations, one intends to contribute in the construction of an ideas of formation educommunicative cooperative against-hegemonic and emancipation mean, based, principally, on the ideas of the Portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos. For so much, there is explored empirically the program "The Union Do the Life" of the system Sicredi of cooperative credit. The principal results point to the ignorance about the sphere educommunicative for part of the actors wrapped in the program, though in this there are experiences you were fitting how educommunicatives; there detaches, also, the educomunicacion as a useful field of investigation and production of the new common sense emancipation mean, being a key tool for the translation proceeding proposed for his preparation.

**Key – words:** educomunicacion, cooperativism, emancipation, translation proceeding, sociologies of the absences and of the emergences

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 1: MAPA DE ESTRUTURA-AÇÃO DAS SOCIEDADES CAPITALISTAS NO SISTEMA MUNDIAL .....100**

**QUADRO 2: ESPAÇOS E DIMENSÕES EDUCOMUNICATIVAS NA CARTOGRAFIA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS .....127**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 CAMPO EMPÍRICO E METODOLOGIA.....</b>	<b>15</b>
1.1 O PROGRAMA “A UNIAO FAZ A VIDA” .....	15
1.1.1 O SURGIMENTO DA PROPOSTA .....	15
1.1.2 O PROGRAMA HOJE .....	18
1.2. METODOLOGIA .....	20
1.2.1. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS .....	20
1.2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	27
1.3 O PROBLEMA .....	28
1.4 OBJETIVOS .....	29
GRUPO 1 – OBJETIVOS EMPÍRICOS .....	30
GRUPO 2 – OBJETIVOS TEORICO-ANALÍTICOS .....	30
<b>CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO COOPERATIVA: DIALOGO X HEGEMONIA .....</b>	<b>31</b>
2.1 A PRIMORDIALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO.....	31
2.2. A DIALOGICIDADE E A EDUCAÇÃO COOPERATIVA .....	36
2.3 FREIRE DIALOGA COM DESROCHE .....	38
2.4 EDUCAÇÃO, HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA .....	41
2.5 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPANSÃO COOPERATIVA.....	47
<b>CAPÍTULO 3 SOCIEDADE MEDIADA E EDUCOMUNICAÇÃO.....</b>	<b>52</b>
3.1. SOCIEDADE MEDIADA.....	52
3.2 SUBJETIVIDADE CAPITALÍSTICA .....	56
3.3 O CAMPO DA EDUCOMUNICAÇÃO .....	59
3.3.1. EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS.....	63
3.3.2 MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO .....	64
3.3.3 GESTÃO DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	65
3.3.4 REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA.....	66
3.5. O SISTEMA DE RESPOSTA SOCIAL.....	66
<b>CAPÍTULO 4 CONTRA O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>70</b>
4.1. O PARADIGMA MODERNO E A TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA.....	71
4.2 A CRÍTICA DA RAZÃO INDOLENTE .....	74
4.2.1 A CRÍTICA DA RAZÃO METONÍMICA .....	78

4.3 A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS .....	80
4.4 A SOCIOLOGIA DAS EMERGENCIAS NO DOMÍNIO DO AINDA-NÃO ..	86
4.5 O PROCEDIMENTO DE TRADUÇÃO .....	88
4.6 O CONCEITO DE TOPOI E O NOVO SENSO COMUM EMANCIPATÓRIO .....	90
4.7 UMA CARTOGRAFIA DA TRANSIÇÃO SOCIETAL .....	93
<b>CAPÍTULO 5_ A EDUCOMUNICAÇÃO COOPERATIVA E A PRODUÇÃO DO NOVO SENSO COMUM EMANCIPATÓRIO.....</b>	<b>101</b>
5.1 COMO SE CONFIGURAM AS RELAÇÕES DE EDUCOMUNICAÇÃO DENTRO DO PROGRAMA “A UNIÃO FAZ A VIDA” DO SISTEMA SICREDI? .....	102
5.2 QUAIS AS PERSPECTIVAS DE UTILIZAÇÃO EDUCOMUNICATIVA NUMA FORMAÇÃO COOPERATIVA CONTRA-HEGEMÔNICA DE CUNHO EMANCIPATÓRIO E NA CRIAÇÃO DE UM NOVO SENSO COMUM EMANCIPATÓRIO? .....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO

A idéia deste estudo parte de nossa experiência como militante cooperativo da área de comunicação. Essa vivência nos mostra que existe uma sub-valorização do papel, ou sub-utilização das possibilidades da comunicação dentro do meio cooperativista, atreladas ou não à perspectiva educativa; e que a própria educação, tão fundamentalmente entendida na dinâmica cooperativa, fora raras exceções, é trabalhada sob parâmetros não-dialógicos, muito mais no seu aspecto formador de competências, técnico, do que realmente educativo. Ademais, não conseguimos encontrar estudos identificados com a esfera educacional no campo da cooperação.

Desde a sua origem moderna em Rochdale, o cooperativismo aponta a educação como condição fundamental de sua prática. Assim, iniciamos a fundamentação de nosso estudo, logo após a apresentação do objeto empírico e da metodologia adotada, por uma recuperação histórica deste entendimento. Confrontamos, a seguir, dois posicionamentos acerca das razões desta premissa educativa, ao tempo em que apresentamos as teorias sociais que norteiam nosso entendimento e posicionamento sobre o papel social da educação. Apresentamos os estudos de Paulo Freire sobre a ação educativa e a concepção de Gramsci, baseada em seu conceito de hegemonia, sobre a importância social e política da educação.

A escolha de nosso objeto de análise, o programa de educação cooperativa realizado pelo sistema Sicredi de crédito cooperativo intitulado “A União Faz a Vida”, como mostraremos, se deve à proposta metodológica do programa, que se apresenta como participativa, e a sua consolidação ao longo dos seus 11 anos de existência.

Ressaltamos que não é nossa pretensão uma avaliação criteriosa do programa. Buscamos sim, através da verificação empírica, subsídios que apóiem nossa proposta de exploração teórica do uso da educomunicação como ferramenta para desenvolver, a partir da premissa educativa do cooperativismo, uma concepção de educação contra-hegemônica e emancipatória para o cooperativismo e a economia solidária como um todo. O campo empírico será melhor apresentado no capítulo que segue.

Através do cerco epistemológico ao nosso objeto empírico buscamos, a partir de nossas observações e das experiências relatadas, contribuições para a exploração das possibilidades teóricas deste novo campo de saber – a educomunicação – para a cooperação.

No terceiro capítulo, apresentamos este novo campo – a educomunicação – possibilidade analítica que é a motivação principal de nosso trabalho. Para tanto, recuperamos as circunstâncias de seu surgimento. Segundo John B. Thompson (1998), o avanço das tecnologias de comunicação propiciou e foi determinante para o desenvolvimento da sociedade ocidental contemporânea, uma sociedade essencialmente mediada.

Sobretudo nos últimos 30 anos o desenvolvimento dos mass media e das demais tecnologias da comunicação tem transformado a cultura e todo o modo de viver das sociedades. Hoje, segundo Guareschi (2000), não existe nada na sociedade moderna que não passe pela mídia:

O sinal dos tempos, hoje, é que vivemos um tempo de sinais. Estamos inseridos num mundo e numa realidade cada vez mais simbólicos. O capital que assume valor preponderante nos nossos dias é o capital simbólico. E quem cria e legitima esse capital, são os meios de comunicação. (GUARESCHI, 2000, p. 9).

Caracterizada a sociedade contemporânea em termos de sua fundamentação mediada, apresentamos na seqüência os estudos de Félix Guattari acerca da subjetividade. Ao estruturar seu mapa de formação subjetiva, este autor credita à produção subjetiva midiática, que ele caracteriza como maquínica, especial papel. Para ele a sociedade capitalista acaba, valendo-se de sua essência midiática, por criar todo um novo modo de subjetividade – a subjetividade capitalística. Sua teoria será utilizada, sobretudo, para apontar “cautelos” com relação à exposição e utilização midiática numa abordagem educacional dentro de um objetivo cooperativo.

A educomunicação surge neste contexto de “mediação da vida”. Surge num momento em que o espaço formal de educação é questionado e discutido. Surge como a inter-relação entre os saberes da comunicação e da educação, de forma a dar conta da intervenção da comunicação na esfera educativa e à sua centralidade na vida. Abrem-se assim inúmeras possibilidades de agrupamentos conceituais entre os vastos campos da comunicação e educação. Nas palavras de Mário Kaplún:

A educomunicação pode ser definida como toda ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos. (KAPLÚN, in SOARES, 1999).

No quarto capítulo, apresentamos a sociologia de Boaventura de Sousa Santos como o grande pilar de fundamentação sociológica de nosso trabalho. A escolha pela utilização dos conceitos do sociólogo português se deve, dentre outros fatores, pela identificação de um certo distanciamento entre o

cooperativismo formal e os demais campos da sociedade civil também identificados com uma perspectiva de emancipação social, uma vez que Santos trabalha numa perspectiva de reconstrução emancipatória.

A abordagem de Santos é inclusiva no que descentraliza e advoga a união e a troca de experiências entre diferentes iniciativas, projetos e estruturas organizativas, além de dar novo fôlego e nova conceituação do que seja a luta contra-hegemônica. Seu pensamento remete a um conjunto de utopias, propõe o que seja uma heterotopia, montada sobre o conjunto diverso e misto das ações emancipatórias. Ao invés da grande utopia que daria conta da transformação da sociedade como um todo, pequenas utopias, locais e realizáveis na prática cotidiana dos atores sociais.

Em vez da invenção de um lugar situado algures ou nenhures, proponho uma deslocação radical dentro do mesmo lugar: o nosso. Partir da ortotopia para a heterotopia, do centro para a margem. A finalidade deste deslocamento é permitir uma visão telescópica do centro e uma visão microscópica de tudo o que o centro é levado a rejeitar para reproduzir a sua credibilidade como centro. O objetivo é experienciar a fronteira da sociabilidade enquanto forma de sociabilidade. (SANTOS, 2002, p. 233).

Não se trata da concepção de um novo centro, contra-hegemônico – o cooperativismo – mas do deslocamento do centro da análise e da experiência para a fronteira, para a variedade das experiências. Não se trata de instaurar o cooperativismo formal como hegemonia, mas de conectá-lo, talvez até com alguma centralidade, às periferias, às demais iniciativas em economia solidária e ao setor da sociedade conhecido hoje como Terceiro Setor: ONGs, associações, organizações comunitárias, etc. Como fazê-lo? Apostamos na ação educativa! Acreditamos que a educomunicação possa contribuir para essa aproximação, desde que pensada para tanto.

Assim, embora na interface das ciências da comunicação e da educação, nossa abordagem da educomunicação nesta dissertação busca a análise sociológica da problemática apresentada. Poderíamos, inicialmente,

pensá-la a partir de dois patamares de observação: o da sociologia da educação e o da sociologia da comunicação; entretanto, abordaremos a questão a partir da premissa teórica de re-construção emancipatória do sociólogo Boaventura de Sousa Santos e de seus conceitos sociológicos de ausência, emergência e tradução. Nossa idéia é de que as abordagens educacionais possam constituir-se em exercícios de emergências de possibilidades emancipatórias.

Utilizando a cartografia teórica dos espaços-tempo-estruturais de Santos, pretendemos contribuir na elaboração de um marco teórico que permita sob uma abordagem educacional trabalhar para a emancipação através da cooperação. A idéia: discutir a educação cooperativa, nos termos de uma sociedade midiática, sob o olhar educacional, objetivando o desenvolvimento do cooperativismo, e a sua integração as demais iniciativas de emancipação.

## **CAPÍTULO 1**

### **CAMPO EMPÍRICO E METODOLOGIA**

Dividiremos este capítulo em duas etapas. Primeiramente apresentaremos o campo empírico, subdividindo-o também em dois momentos, um histórico e outro descritivo. Dando prosseguimento, apresentamos nossos procedimentos metodológicos, nossos procedimentos de coleta e análise dos dados.

#### **1.1 O PROGRAMA “A UNIAO FAZ A VIDA”**

Abaixo, um breve relato de referência sobre o surgimento e a elaboração das idéias originais do programa e sobre o seu atual estágio.

##### **1.1.1 O SURGIMENTO DA PROPOSTA**

O “A União Faz a Vida” começa a surgir em 1992, a partir do desejo de implementação de um programa de educação cooperativista que atingisse as

comunidades de atuação do sistema Sicredi de crédito cooperativo. A iniciativa foi do então Presidente do que viria a se tornar o sistema Sicredi, Sr. Schardong. Fizeram parte do grupo de professores da Universidade do Rio dos Sinos convidado a idealizar o projeto, experientes estudiosos do cooperativismo, entre eles o Pe Jose Odelso Schneider, Roque Lauschner, Virgilio Perius e Derli Schmidt.

Segundo o professor Schneider, este colegiado de professores da UNISINOS passou de imediato a trabalhar no projeto, inicialmente imaginando trabalhar com jovens adolescentes do ensino médio. Acreditavam estes pioneiros que este público seria mais apropriado por já possuírem “mais capacidade de apreensão. Mas era totalmente ao contrário” (SCHNEIDER, 2007, entrevista ao autor).

Orientados por duas psicólogas, então também ligadas à universidade, que se incorporaram ao projeto, a idéia foi abandonada. Iniciava-se a concepção de projeto que se caracterizaria efetivamente como de formação e disseminação de valores cooperativistas. Segundo Schneider, pelo entendimento destas profissionais, a educação cooperativa teria seus objetivos de educação de valores melhor alcançados com crianças. Teriam dito elas:

façam isso no ensino fundamental e não no ensino médio, porque no ensino médio a gurizada vive a fase da adolescência, a fase da crítica, a fase da reação, a fase da contestação. Então não vai cair muito bem nessa faixa etária você trabalhar a questão cooperativa. Tem que trabalhar com a gurizada lá no ensino fundamental porque eles ainda estão abertos para valores, educação para valores, para assimilar atitudes, filosofias de vida que depois para o resto da vida os acompanham. (SCHNEIDER, 2007).

Definida esta premissa estratégica, os organizadores do projeto passaram a recrutar educadores das mais diversas áreas para juntos construírem-no. Optaram pela produção de uma cartilha, organizada por capítulos das diferentes disciplinas. Chegaram a este formato após decidirem sobre a estratégia pedagógica a ser utilizada: a criação de um momento

específico para o trabalho da cooperação ou a sua diluição entre as disciplinas curriculares?

A opção recaiu sobre a distribuição do esforço no próprio desenvolver das disciplinas curriculares postas. Esta opção pedagógica, em nosso entender acertada, foi, todavia, acompanhada de uma preocupação em termos de conteúdo. Foram então encomendados estes capítulos de forma a prover subsídios, seja em metodologias de aprendizagem, seja em exemplos aplicáveis, falando-se de conteúdo, para as diferentes matérias curriculares.

Gostaríamos de já ressaltar este ponto. Afirmamos como correta a preponderância, o priorizar do pensar metodológico e pedagógico para o processo educacional cooperativo, entretanto ressaltamos a preocupação inicial dos idealizadores também com o abastecimento de conteúdo para uma eficiente educação cooperativa. Nem só pedagogias de cooperação sobre o mesmo conteúdo programático dado, nem só o trato da cooperação apenas como um conteúdo, isolando-o da realidade, sem apresenta-lo em função de sua vivência através das técnicas pedagógicas. Foco pedagógico, mas trato do conteúdo.

Após aproximadamente dois anos de elaboração e maturação do projeto, o programa iniciou suas atividades no início de 1995. A idéia do projeto é trabalhar primeiro a formação de educadores para atuarem através de uma metodologia cooperativa, contribuindo, assim, para a melhoria da educação fundamental das crianças e jovens das comunidades e a integração da escola na comunidade, disseminando assim a cultura da cooperação.

### 1.1.2 O PROGRAMA HOJE

Lançado inicialmente em Santo Cristo, município de colonização fundamentalmente alemã, região fronteira a Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, o programa atinge hoje 85 municípios no Estado, sendo adotado por mais de 950 escolas. Mais de 9.000 professores já foram treinados e cerca de 110.000 alunos são atingidos atualmente. Dado o êxito no Rio Grande do Sul, o programa já é aplicado também nos Estados de Santa Catarina e Paraná; e está em fase de implementação no Mato Grosso do Sul, afirmando-se cada vez mais como a principal iniciativa de integração social do sistema Sicredi com as comunidades e num dos mais bem sucedidos projetos de educação cooperativa da América Latina.

Desde sua origem, e ainda hoje, o programa “A União Faz a Vida” afirma-se como fundamentalmente interdisciplinar, objetivando a sensibilização e educação para o cooperativismo. Segundo sua coordenação, isto implica em desenvolver uma atitude e uma mentalidade solidária, de ajuda mútua e de cooperação. Seu projeto pedagógico se apresenta como construtivista, participativo e crítico-social.

uma metodologia participativa implica igualdade e liberdade no direito de contribuir. Implica enfrentar e questionar as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula e da escola. Por isso mesmo, o Programa estimula permanentemente as definições de prioridades pelas próprias escolas e/ou secretarias de educação dos municípios, conferindo uma “identidade” para cada um dos locais em que está implantado. (SICREDI, 2006).

O programa conta com uma coordenação pedagógica central. Regionalmente, universidades funcionam como centro de referência na formação dos professores e de acompanhamento pedagógico; o programa tem hoje 14 universidades coligadas. O “A União Faz a Vida” funciona em dois momentos ou etapas: implantação e continuidade.

O início da fase de implementação se dá quando a cooperativa Sicredi associada, ou o município interessado, com o apoio da coordenação regional do programa, promovem a discussão com a comunidade escolar e da localidade como um todo. Em seguida, iniciam-se os trabalhos de busca de parcerias com outras empresas, órgãos municipais, estaduais e até federais; entidades classistas e ONGs, sobretudo para o levantamento dos fundos necessários ao processo.

Feito isso, inicia-se o processo de motivação e formação dos professores. Este processo leva um ano em média; são realizados cinco seminários de formação em torno da cooperação e do eixo temático do programa, cada um deles com 40 horas (SICREDI, 2006). São eles:

- I – Cooperação e Cooperativismo.
- II – Metodologias Cooperativas.
- III – Escola e relações cooperativas na sociedade.
- IV – Ambiente, sustentabilidade e cooperação.
- V – Institucionalização das relações cooperativas no âmbito escolar.

Parece-nos oportuno comentar acerca do foco temático utilizado no processo de formação cooperativa: ambiente e sustentabilidade. Como apresentaremos adiante, na fundamentação teórica, Boaventura de Sousa Santos institui a idéia de topoi: lugares de produção de conhecimento e valores comuns. Segundo ele, esses “lugares”, constituem consensos sociais, referências utilizadas na própria construção de visão de mundo, das práticas e do comportamento.

As questões do meio ambiente, da sustentabilidade e da educação para uma sociedade mais cooperativa e solidária, de uma maneira geral, são

possibilidades reais de topoi que podem aproximar o cooperativismo da sociedade como um todo.

## **1.2. METODOLOGIA**

Caracterizamos nossa investigação como uma pesquisa exploratória. Nossa idéia foi relacionar teoricamente os estudos acerca da constituição do campo da educomunicação com os estudos cooperativistas de educação, trabalhando na elaboração de um marco teórico e conceitual de referência. Para tanto, mergulhamos em nosso objeto empírico e buscamos descrever e analisar, através de uma abordagem qualitativa, as ações comunicacionais empregadas no espaço escolar do programa “A União Faz a Vida” que poderiam ser enquadradas como educomunicacionais, ou que poderiam iluminar a teorização educomunicacional visando, diretamente, o desenvolvimento cooperativo e a construção de um novo senso comum emancipatório, adiante apresentado.

### **1.2.1. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS**

Optamos por um conjunto de procedimentos. Inicialmente imaginávamos começar por um questionário, por um levantamento de dados através de um questionário, distribuído entre as regionais de coordenação do programa, cuja aplicação seria via e-mail. Com este questionário buscaríamos identificar quais células ou escolas do programa utilizam técnicas e ferramentas comunicacionais que pudessem ser enquadradas como de educomunicação.

Dado o número grande de escolas no estado – 950, tínhamos a idéia de optar por uma amostragem da ordem de 10%. A idéia era enviarmos em torno de 95 questionários. Faltava saber como distribuí-los. Pensamos então em enviá-los aleatoriamente, por todo o estado, o que nos daria uma maior

possibilidade em termos de representação da realidade do estado. Porém, dada a natureza regionalizada da segunda parte da pesquisa, estávamos prontos a optar pela concentração regional dos questionários quando, alertados sobre a dificuldade no controle do fluxo, quantidade e qualidade das respostas, passamos a nos preocupar.

Foi quando, a partir do que já sabíamos por entrevistas preliminares com a coordenadora do Programa “A União Faz a Vida”, Vera Mejolaro, optamos por abolir o questionário, valendo-nos do levantamento feito em razão da então primeira pesquisa de avaliação do programa realizado pela instituição.

Este levantamento nos deu, em parte, as respostas que buscaríamos no questionário: o levantamento de que ferramentas comunicacionais eram utilizadas, sendo passíveis de serem desenvolvidas em termos educacionais. Este levantamento nos forneceu dados sobre os recursos comunicacionais disponíveis, como Televisão, vídeo/DVD, computadores e internet, e, assim, nos indicou quais as escolas, uma vez definida a estratégia de pesquisa de campo, deveríamos visitar.

Um outro ponto que buscaríamos no questionário, do conhecimento ou não do termo educação entre os professores e diretores das escolas envolvidas, nos foi igualmente dado previamente pela coordenadora do programa. Segundo Vera Mejolaro, essa idéia não era de conhecimento dos envolvidos, pelo menos entre as coordenadorias pedagógicas regionais do programa. Não sendo também de seu conhecimento. Assim sendo, visando a confirmação deste desconhecimento, decidimos abordar a questão, que até então não pretendíamos abordar diretamente de modo a não tensionar as respostas dos atores envolvidos com o programa: coordenadores regionais e municipais do programa e professores e diretores das escolas. Incluímos esta questão no final das entrevistas.

Superada a possibilidade do questionário, passamos a definição de como atuar, de como proceder para determinar as escolas visitadas e os profissionais a serem entrevistados. Optamos por trabalhar regionalmente e escolhemos a região da “subida da serra gaúcha”, e mais especificamente o município de Nova Petrópolis.

Nossa escolha fundamentou-se em dois fatores. Um de ordem eminentemente prática, de deslocamento de nosso local de estudo e moradia, de proximidade relativa e mesmo de custo; e o outro, a uma questão histórica e ao caráter de nossa pesquisa.

Foi justamente nesta região, de Nova Petrópolis e arredores, que o cooperativismo, especificamente de crédito, surgiu no Rio Grande do Sul e no Brasil. Trata-se de uma região onde as idéias de cooperação estão mais presentes na cultura local. Além disso, ainda segundo as informações concedidas por Mejolaro, “nesta região existem bons exemplos dentre os casos de maior sucesso do programa”. Como nosso objetivo não era uma análise do programa em si, achamos por bem focar uma região com maior concentração de êxitos, de forma a melhor explorar as possibilidades de teorização educacional. Nosso objeto neste estudo, repetimos, não é o programa “A União Faz a Vida”, e sim o uso da educação na educação cooperativa.

Partimos então para o campo objetivando trabalhar com duas técnicas basicamente: entrevistas semi-estruturadas e avaliação presencial (observação direta). A escolha pelas entrevistas semi-estruturadas nos pareceu oportuna dado o nosso desconhecimento da realidade local e ao desconhecimento, presumido, da temática educacional por parte dos atores. Não tínhamos como, de antemão, presumir as visões que os atores envolvidos possuíam sobre o tema.

Uma entrevista fechada certamente nos limitaria a percepção da experiência dos atores sobre a utilização de ferramentas de comunicação e outras formas de atuação passíveis de serem desenvolvidas nos termos de nossa temática de estudo. Preferimos construir um roteiro aberto prevendo momentos de maior liberdade ao entrevistado, sem, entretanto, limitar suas manifestações a estes momentos previstos. Neste sentido, apontamos uma passagem do trabalho de Colognese e Mélo:

nela a formulação da maioria das perguntas previstas com antecedência e sua localização é provisoriamente determinada, O entrevistador tem uma participação bem mais ativa em relação a entrevista não-diretiva, embora ele deva observar um roteiro mais ou menos preciso e ordenado de questões. Contudo, apesar de observar um roteiro, o entrevistador pode fazer perguntas adicionais para elucidar questões ou ajudar a recompor o contexto. (COLOGNESE e MÉLO, 1998, p. 144).

Nossa idéia era realizar um conjunto de 8 a 12 entrevistas. Realizamos 11. Os dados obtidos pelas entrevistas conformaram um corpus de dados que analisamos sob uma perspectiva de análise de conteúdo (BAUER e GASKELL, 2002 e BARDIN, 1977).

A perspectiva de corpus de dados a que nos referimos provém da lingüística. “A linguagem é um sistema aberto. Não podemos esperar uma lista de todas as frases das quais se poderá selecionar aleatoriamente” (Bauer e Gaskell, 2002, p.44). Segundo Barthes (in BAUER e GASKELL), relevância, homogeneidade e sincronicidade são fundamentais para a construção de um bom corpus de pesquisa.

O caráter de relevância está contemplado na escolha dos entrevistados. A sincronicidade está dada no tempo da pesquisa: “Como se configuram (hoje) as relações de educomunicação dentro do Programa “A União Faz a Vida” (...).

No que tange a busca pela homogeneidade, dado nosso objetivo exploratório e a natureza teórica de nosso objeto não vislumbramos dificuldades. Não era nosso objetivo identificar afirmativamente coincidências de compreensões, ou a criação de variáveis de análise dos dados; e sim a observação da prática educativa para o enriquecimento teórico das variáveis propositivas.

Para o momento da observação direta, da avaliação presencial, dependeríamos sempre das reais possibilidades em campo, do desenrolar normal da prática educativa. Dado ainda o período restrito de observação de que dispúnhamos, em razão de nossos compromissos profissionais, ao que já apontamos uma limitação de nosso estudo, optamos por interferir o menos possível na dinâmica das escolas. Mais uma vez, nosso objetivo é colher experiências e não necessariamente presenciá-las.

Escolhemos duas escolas de realidades bem distintas de forma a captar a maior variedade possível de experiências e pensamentos. Optamos por não identificar diretamente estas escolas, assim como os professores entrevistados. Não julgamos que isso tenha relevância em nosso trabalho e, uma vez que assumimos este compromisso junto aos entrevistados, nos obrigamos a cumpri-lo.

A primeira escola visitada trabalha somente com educação infantil, da pré-escola até a quarta série. Localiza-se num bairro residencial da cidade de cerca de 15 mil habitantes que tem como atividade econômica principal o turismo. A escola funciona em dois turnos, de forma a possibilitar um local seguro para os filhos dos trabalhadores. Muitos destes, funcionários e associados de uma cooperativa local com uma história muito ligada ao desenvolvimento da região – A cooperativa PIÁ, de laticínios.

A segunda escola visitada já possui uma realidade bem diferente. Localizada na zona rural do município, a cerca de 15 km do centro da cidade, possui todo o ensino fundamental. A diferença de realidades, que em outro estudo poderia constituir-se num problema de homogeneidade metodológica, nos foi fundamental.

Especificamente com esta técnica, por concordamos com Bauer e Gaskell, que afirmam que a observação participante “é a forma mais completa de informação sociológica”; pretendíamos detectar possíveis falhas de compreensão e interpretação do conteúdo das entrevistas, bem como eventuais contradições entre discurso e prática, e mesmo experimentar, enquanto aprendizes de pesquisa, “que tipo de informação nos escapa quando empregamos outros métodos” (BECKER, in Bauer e Gaskell, 2002, p. 72).

Segundo apontam os autores, existem fundamentalmente três limitações ou possibilidades de falhas com respeito às entrevistas: a compreensão da linguagem local, a omissão de detalhes importantes e a distorção da realidade por parte do entrevistado. No que tange à linguagem local não registramos qualquer dificuldade. O linguajar regional não se apresentou como problema. O “jeitão” regional nos é bastante conhecido. Trata-se de uma região de colonização alemã, cujo linguajar e valores estamos familiarizados, exatamente por laços familiares. Ademais, o que se poderia chamar de “um linguajar específico da cooperação” também nos é familiar dada nossa trajetória de militante e dirigente cooperativo.

No que tange à omissão de detalhes, não enxergamos, em absoluto, quaisquer intencionalidades. Primeiro, porque não buscávamos, de nenhuma forma, a avaliação do programa e/ou dos atores envolvidos, o que deixamos bem claro em todas as entrevistas. Segundo, porque, compreendendo os objetivos de nosso trabalho, todos os entrevistados se mostraram bastante comprometidos em nos auxiliar. Os atores entenderam a natureza do estudo,

nosso compromisso com o desenvolvimento da cooperação, e, assim, a importância dos detalhes das experiências.

Apesar disso, conscientizando-nos anteriormente que a exploração dos detalhes seria determinante para a qualidade de nosso trabalho, concentramo-nos em explorar ao máximo as experiências e, ainda que não experimentadas, as idéias de utilização destes atores de ferramentas comunicacionais no programa. Não enfocamos questões de gestão do processo educacional, uma das áreas de estudo do tema, como veremos, nem mesmo com os diretores. Acreditávamos que isso talvez os inibisse, podendo ocasionar dúvidas sobre o caráter não-avaliativo de nosso estudo.

Já no que tange às possibilidades de distorção da realidade, dedicamos especial atenção devido ao envolvimento pessoal e emocional que, conforme Mejolaro, os atores possuem com o programa. Julgamos que a supervalorização das experiências fosse possível. De fato, comprovamos o envolvimento pessoal e emocional dos atores não só com o programa, mas com o seu trabalho como um todo, muitas vezes identificado como missão educacional, em seus diferentes aspectos e de uma maneira geral. Mas ao contrário da supervalorização, a maioria se mostrou bastante realista com relação a suas experiências e desejosa de maiores realizações. Enalteciam, por vezes orgulhosas, suas experiências, mas reconheciam as limitações delas.

Estes seriam os procedimentos pedagógicos a serem utilizados. A eles, entretanto, acrescentamos uma entrevista coletiva com 10 das coordenadoras pedagógicas do programa. Esta possibilidade se apresentou meio que ao acaso. Conseguimos coincidir um de nossos encontros com a coordenadora geral do programa, Vera Mejolaro, com a reunião semestral de sua coordenação.

Utilizamos-nos, assim, da técnica de grupo focal. Esta técnica tem algumas características específicas que bem se ajustavam aos nossos objetivos. Nossa idéia era colher a maior variedade possível de pensamentos e experiências relacionadas ao tema proposto.

Segundo Veronese (1999), fora da abordagem em grupo “dificilmente se produziriam insights tão ricos e que é justamente a interação grupal que produz os dados mais seguros e consistentes” (VERONESE, 1999, p. 84). Outra característica desta técnica é a de que o entrevistador deve portar-se como observador, ausentando-se do debate. Deve intervir apenas como um mediador, e somente quando os entrevistados tenderem a se afastar do tema, ou no caso de julgar necessário ou oportuno realizar alguma provocação aos participantes.

Organizamos-nos de forma a abordar quatro questões com o grupo. Se eles tinham conhecimento do termo educomunicação; qual a sua opinião acerca da afirmação: “a mídia hoje educa mais que a escola”; como eles entendem que a escola deve se comportar com relação à mídia; e uma última, provocativa, que buscava entender como eles conceberiam, apesar de não estarem familiarizados com a temática educacional, o desenvolvimento da cooperação através da mídia e da educação. Este procedimento mostrou-se muito rico.

### **1.2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

Nos procedimentos de análise dos dados, do corpus da pesquisa, optamos por utilizar o que Laurence Bardin chama de Análise Temática. Segundo Veronese, o objetivo na utilização desta técnica de análise é “obter uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, estabelecendo as relações entre eles”. (VERONESE, 1999, p. 90).

Obtemos uma unidade ao realizarmos um recorte semântico, ao elencarmos uma frase, ou conjunto de frases, que expressem um conteúdo temático. Afirmarções acerca de um assunto, um conjunto de formulações singulares que tenham um sentido. Assim, um tema pode, por exemplo, ser desenvolvido em várias afirmações, numa só frase, ou numa palavra; ocasionalmente, num parágrafo inteiro ou em mais de um. Seu tamanho, portanto, é variável. (VERONESE, 1999, p. 91).

Dado que o termo educomunicação, bem como o conceito de “uma nova área de confluência”, ou a concepção de um novo campo científico não eram de conhecimento dos entrevistados, optamos por construir nossa análise a partir de uma dialética entre educação cooperativa, os objetivos do programa e a cultura da cooperação; e cultura e os ideais não-cooperativos “dominantes” na sociedade em geral, passíveis de serem recebidos e percebidos pela mídia, sobretudo eletrônica, e os demais meios de comunicação não massivos.

A idéia era dar conta, ao mesmo tempo, da educação como contra-hegemonia cooperativa e das possibilidades educacionais na construção de uma contra-hegemonia em geral. Nisto ressaltamos novamente a concepção de Veronese sobre a necessária integração entre as análises empírica e teórica. Para ela, faz-se necessário construir “um saber que pretende integrar o estudo no campo com o referencial teórico, formando um todo coerente, onde o dado empírico não se descola da teoria, mas é com e por ela articulado” (VERONESE, 1999, p. 31).

### **1.3 O PROBLEMA**

Construir nosso problema de pesquisa constitui-se numa das grandes aprendizagens ao longo deste mestrado. Dada nossa pequena experiência científica e nossa considerável experiência cooperativa e na área da comunicação alternativa e contra-hegemônica, nossa dificuldade era a de formular um problema em separado de nossas hipóteses iniciais. Após várias leituras e discussões, tanto em aula como em orientação, entendemos que a natureza de pesquisa que mais se adequava, ao mesmo tempo, a necessidade

científica e ao nosso desejo de intervenção era a de exploração de possibilidades. E foi objetivando esta forma de investigação que chegamos a formulação de nosso problema central:

*Como se configuram as relações de educomunicação dentro do Programa “A União Faz a Vida” do sistema Sicredi; e quais as perspectivas de utilização educ comunicativa numa formação cooperativa contra-hegemônica de cunho emancipatório e na criação de um novo senso comum emancipatório?*

#### **1.4 OBJETIVOS**

Tendo este problema de investigação em mente, elaboramos uma lista de objetivos de forma a instrumentalizarmo-nos para a sua solução. Subdividimos estes objetivos em dois grupos. O primeiro grupo visa dar conta de “como se configuram as relações de educomunicação dentro do Programa “A União Faz a Vida” do sistema Sicredi”, de caráter eminentemente empírico.

Já o segundo grupo de objetivos visa investigar “quais as perspectivas de utilização educ comunicativa numa formação cooperativa contra-hegemônica de cunho emancipatório e na criação de um novo senso comum emancipatório”, investigação de caráter mais teórico-analítico. Abaixo, a listagem dos objetivos a que nos propusemos para a solução de nosso problema.

## **GRUPO 1 – OBJETIVOS EMPÍRICOS**

- Identificar a utilização de ferramentas comunicacionais nas ações pedagógicas do programa investigado, que possam configurar-se como educacionais.

- Verificar como se dá a utilização das diferentes ferramentas comunicacionais no espaço educativo: áudio, vídeo, computador, internet entre outras.

- Identificar como se dá a utilização de veículos de comunicação de massa no processo educativo do programa estudado.

- Verificar a utilização de veículos de comunicação específicos do cooperativismo.

## **GRUPO 2 – OBJETIVOS TEÓRICO-ANALÍTICOS**

- Relacionar os estudos existentes no campo da educação com os estudos de educação cooperativa.

- Contribuir na elaboração teórica do conceito de educação aplicada à educação cooperativa.

- Contribuir na construção de uma formação contra-hegemônica, educacional e emancipatória para o cooperativismo.

- Contribuir na construção de uma abordagem educacional para a construção de um novo senso comum emancipatório.

No que ressaltamos que, para a concretização dos objetivos teórico-analíticos, a conclusão dos primeiros é de fundamental importância.

## **CAPÍTULO 2**

### **EDUCAÇÃO COOPERATIVA: DIÁLOGO X HEGEMONIA**

#### **2.1 A PRIMORDIALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO**

A primeira tarefa, que entendemos como fundamental, ao tratar da questão educacional para a cooperação é a indagação acerca de sua razão de ser, do porque de sua importância. Estaria na sua primordialidade apenas, numa perspectiva de tradição? Por quê?

Para tanto, voltamos a 1937, aos debates que perfizeram o congresso da Associação Cooperativa Internacional – ACI – daquele ano em Paris. Segundo Schneider, nesta oportunidade a primordialidade da educação dentro do cooperativismo foi contestada. Alguns cooperativistas não a entendiam dentro dos princípios dos pioneiros. Esta contestação não prevaleceu, mas o registro deste embate cabe aqui como representação da importância da recuperação histórica para a fundamentação do elemento educativo no agir cooperativo e de como o seu questionar é recorrente, sempre que a viabilidade econômica das organizações vem à tona.

Este encontro conclui que “a preocupação pela educação já estava presente no preâmbulo ou artigo primeiro dos primeiros estatutos” (SCHNEIDER, 2003, p. 121), onde se lê que é objetivo desta cooperativa “organizar os poderes da produção, distribuição, educação e administração” (BURR, 1965, p. 117).

Logo que seja possível, esta sociedade empreenderá a organização das forças de produção, da distribuição, da educação e do governo ou, dito em outros termos, o estabelecimento de uma colônia que se baste a si mesma e na qual se unirão os interesses, ou prestará ajuda a outras sociedades para estabelecer colônias desta classe. (SCHNEIDER, 2003, p. 46).

Se esta justificação histórica foi necessária mesmo entre aqueles que se reconheciam como os herdeiros de Rochdale, é porque o elemento educativo, ponto nevrálgico de equilíbrio da dialética econômico-social do cooperativismo, será sempre palco de disputas político-ideológicas. Se, como bem afirma Schneider, “a educação é fundamental para a prática cooperativa”, pois é onde se estabelecem e re-estabelecem valores imprescindíveis para a cooperação (SCHNEIDER, 2003), temos que pensar em que tipo de educação pretendemos, qual o seu papel para, e o que realmente entendemos por esta cooperação: atividade eminentemente econômica, democrática, mais fundamentalmente material; ou uma ampla concepção de organização social e econômica, uma concepção de mundo?

Não se trata de apresentar a questão educativa como uma questão eminentemente ideológica, mas de não cair na tentação fundamentalmente ideológica de negar esta constituinte. Para tanto, vamos buscar referência em dois autores, um brasileiro, mundialmente reconhecido por sua atuação prática e por suas idéias a cerca do tema – Paulo Freire; e um marxista italiano cujo trabalho é por vezes pouco reconhecido diante da importância que possui para toda uma gama de possibilidades de entendimentos acerca, por exemplo, do trabalho intelectual em dada sociedade – Antônio Gramsci.

Antes, entretanto, de adentrarmos nestas teorias que baseiam nosso entendimento do que seja o papel da educação na sociedade, recuperemos o real objetivo dos pioneiros: afinal, o que pretendiam os pioneiros, dentre seus demais objetivos, especificamente com a educação?

Alguns autores atribuem que a intenção, ou a visão dos pioneiros sobre a necessidade da educação se fundamenta na quase totalidade do analfabetismo entre as classes operárias, ou que se tratava de uma estratégia para impedir a exploração por parte de comerciantes sem escrúpulos. Fosse essa a razão, já haveria aí uma perspectiva de emancipação dos envolvidos.

Seguimos, entretanto, por outra linha de pensamento. Concordamos com Schneider que o verdadeiro motivo, não descartando os apresentados acima, mas o principal motivo da inclusão da educação entre os pioneiros era o seu desejo objetivo de mudança social. A cooperativa como um instrumento de mudança da vida das pessoas! Nossa maneira de entender reforça o caráter visionário dos pioneiros uma vez que ainda hoje ao falarmos em mudança social, em justiça social, e de um desenvolvimento que os contemple, inevitavelmente mencionamos a necessidade de educação.

a preocupação com a educação já estava presente no preâmbulo ou artigo primeiro dos primeiros estatutos, quando os pioneiros propunham a constituição de colônias cooperativas, nas quais a educação de todos os membros era proposta como uma atividade relevante, inspirados que estavam na visão de Owen sobre a importância da educação na formação do “Novo Mundo Moral” (SCHNEIDER, 2003, p. 121).

Façamos, todavia, um breve parêntesis, um segundo apontamento sobre a referida assembléia da ACI. Neste mesmo encontro, apesar de se concluir definitivamente pela primordialidade da educação entre os pioneiros, secundarizou-se essa importância entre os princípios do movimento cooperativo. A educação é essencial à cooperação, mas não a filiação a ACI.

Logo, naquele momento, para filiar-se a ACI era mesmo possível a relativa desconsideração do princípio da educação.

Apontamos esta conclusão, contraditória certamente, para realçar a natureza *sui generis* desta forma de organização e assim apresentar o motivo estratégico da não centralização de nosso estudo sobre o cooperativismo formal. Trata-se, como referido, de uma motivação de integração das forças de emancipação social, mas é também uma condição de estratégia.

Apesar de debruçarmo-nos sobre um objeto empírico inserido na oficialidade cooperativa, não totalizamos nosso estudo nesta forma de organização por nos parecer que, se assim fosse, teríamos necessariamente de adentrar na paradoxalidade da dupla natureza econômica e social do cooperativismo. Dada nossa intenção neste trabalho, de exploração teórica da educomunicação, nos seria demasiado desgastante e pouco frutífero adentrar neste paradoxo, assim como nos meandros políticos das esferas decisórias do cooperativismo.

Nosso desafio já nos é imenso, neste momento, para termos de levar em conta a paradoxabilidade da perspectiva política cooperativa. Mas, entretanto, fazemos questão de salientar, que esta dupla natureza, econômica e social, este paradoxo, o é na perspectiva de análise da hegemonia instituída e não na análise que apresentaremos. Todavia, pensamos mais sobre a cooperação e menos sobre o cooperativismo. Pensamos mais sobre a cooperação e menos sobre suas contradições.

Mesmo sem adentrar na discussão entre as duas faces do cooperativismo: econômica e social, é lógico concluir que se a racionalidade mercadológica pende de um lado da balança em contraposição ao elemento educativo da cooperação, considerar razões mercadológicas na formulação teórica educativa seria, por certo, desequilibrar tal suposta balança.

Trabalhamos aqui sem considerar, a priori, a perspectiva econômica. O que não impede que, como veremos em nossas conclusões, a educomunicação adotada como estratégia não possa gerar benefícios econômicos. Pensamos a perspectiva de uma educomunicação voltada a mudança social, aplicada em instituições de natureza econômica e social, que não só cooperativas.

Voltando, inspirados que estavam na visão de Robert Owen, de um “novo mundo moral”, os pioneiros concebiam na educação, aliada a vivência dos valores por ela disseminados, a estratégia de criação deste novo mundo. Para um novo mundo, novos valores! Nas palavras de Schneider, “a cooperação apela a motivações bem distintas das do auto-interesse ou de impulsos egoístas”.

Não é segredo que os grandes cooperativistas foram também grandes educadores. O esforço para mudar o sistema econômico requer muita educação. A cooperação como uma forma especial de ajuda mútua, apela a motivações bem distintas das do auto-interesse ou de impulsos egoístas. Uma disciplina coletiva livremente assumida requer um crescimento cultivado através da educação. Requerem-se novos valores, novas idéias, novos padrões de comportamento, novos hábitos de pensamento e de conduta. (SCHNEIDER, 2003, p. 134)

E que valores são esses? Encontramos, novamente nos Anais das reuniões da ACI, importante referência. Em 1988, visando a estruturação de um programa de educação, foram alinhados uma série de valores que fundamentariam os princípios doutrinários cooperativos. Mais importante que a fidelidade a princípios, a consciência e busca da vivência dos valores numa identidade cooperativa (SCHNEIDER, 2003). Vê-se, novamente, a vitória do entendimento que fundamenta a preocupação com a educação educativa no sentido de uma re-estruturação de valores.

Chamamos a atenção para a coincidência com algumas idéias contemporâneas, apresentadas adiante na abordagem propriamente

sociológica do trabalho, como a relação entre universalidade e pluralismo. Foram estes os valores essenciais a prática cooperativa retirados do congresso da ACI de 1988.

1. Valores de auto-ajuda, que compreendem a criatividade, o dinamismo, a responsabilidade, a independência e o espírito do “faça você mesmo o que estiver ao seu alcance”.

2. Valores de ajuda mútua, como cooperação, unidade, ação coletiva, solidariedade e paz.

3. Valores de interesse não lucrativo, quais sejam o da conservação de recursos, eliminação do lucro como força orientadora, responsabilidade social e a não exploração do trabalho alheio.

4. Valores democráticos, como os da igualdade, participação e equidade.

5. Valores do esforço voluntário, como as da finalidade aos compromissos assumidos, do poder criativo e do pluralismo.

6. Valores do universalismo que significa abertura e mente esclarecida, sensibilidade a uma visão de globalidade que supere o espírito bairrista ou de seita.

7. Valores educacionais que apreciam o desejo por mais conhecimentos e perspicácia na visão da realidade e por maior entendimento.

8. Valores de determinação no esforço e na busca de benefícios para os membros. (SCHNEIDER, 2003, p. 77)

Tendo em vista o até aqui exposto, sobre valores e o que seja o objeto da educação cooperativa, a mudança de valores, é que escolhemos os autores que a seguir apresentamos para a fundamentação educativa do que pretendemos pela educomunicação cooperativa.

## **2.2. A DIALOGICIDADE E A EDUCAÇÃO COOPERATIVA**

Como bem afirma Paulo Freire, a educação é antes de tudo uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2001, p.110). Nem apenas reprodutora, nem somente desmascaradora; mas também nem por isso, por essa natureza dialética, neutra.

Neutra, ‘indiferente’ a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. (FREIRE, 2001, p. 111).

Nas palavras do autor, “para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados” (FREIRE, 2001, p. 125). Vimos os valores que fundamentam os princípios cooperativos. Vimos ser a educação sua via de objetivação. E agora vemos que, ao ensiná-los, não pode o educador ser neutro com relação a eles. Não é possível ensinar valores sem posicionar-se ideologicamente! “O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos” (ibidem, FREIRE).

Em sua obra “pedagogia da autonomia”, Paulo Freire aborda como tema principal o respeito à autonomia do educando. É neste respeito que se instala a chave para uma educação formadora de consciência crítica, e não somente contestadora, ou mesmo construtora de uma outra hegemonia. O respeito à autonomia do educando é a condição da prática educativa contra-hegemônica que desejamos e que não seja repressora da diversidade como o seria embasada que fosse em qualquer outra ideologia.

Mas como realizar tal feito? Como preservar a diversidade do educando, sua autonomia e ao mesmo tempo incentivar sua consciência crítica? A resposta de Freire é a que adotamos: diálogo!

### **2.3 FREIRE DIALOGA COM DESROCHE**

A concepção dialógica de Paulo Freire, alicerçada no respeito à diversidade e na autonomia do educando encontra inúmeras correlações com a metodologia da autoformação-ação de Henry Desroche, celebre militante e educador cooperativista. O dialogo entre estes educadores, distantes local e temporalmente, é também um belo exemplo de como determinadas diferenças podem ser traduzidas a ponto de originarem uma base comum de alicerce para a transformação social.

Segundo Schneider, “Desroche tinha a firme convicção de que a verdadeira educação cooperativa não se dá bem com a metodologia da educação tradicional, de caráter rígido” (SCHNEIDER, 2003, p. 209). Para Desroche faz-se necessário transformar a atividade educacional numa atividade também cooperativa. A educação cooperativa deve ter caráter contratualista, e o indivíduo deve ser co-responsabilizado pela sua aprendizagem.

Abaixo relacionamos os principais aspectos da educação tradicional que para Desroche contradizem o ideário da cooperação e, portanto, acabam por dificultar a efetivação de seus reais objetivos:

- Pela maior ênfase no discurso, no dizer, no falar do que no agir e realizar, gerando uma atitude passiva e receptora entre os educandos;

- Pelo estabelecimento de uma relação paternalista e dependente entre o educador e o educando, relação mais grave quando se trata da educação de adultos;
- Pela segmentação do sistema educativo em compartimentos estanques, que torna difícil o aprendizado especialmente para os adultos;
- Pela subvalorização das experiências que possui o adulto, conseguida na “universidade da vida” e a conseqüente supervalorização do conhecimento;
- Pela desvalorização dos conhecimentos adquiridos através dos diferentes meios não escolares. (in SCHNEIDER, 2003, p.209)

A conexão com os ensinamentos de Paulo Freire é imediata. “Não há docência sem discência!” Para Freire, educar exige respeito aos saberes do educando, a sua autonomia; apreensão da realidade e também das particularidades culturais dos educandos (FREIRE, 2001). Para Freire, assim como para muitos dos autores cooperativos, a educação “é fundamentalmente um problema de comunicação” (SCHNEIDER, 2003, p. 163) e deve ser dialógica.

Ser dialógico é vivenciar o diálogo, é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam. (in LAURITI, 1999).

Quando lemos as afirmações de Desroche e relacionamo-as com o pensamento Freire, de imediato entendemos a conexão que se estabelece entre eles. Trata-se do que Freire chama de “pensar certo”. Convicto da incompletude do homem, Freire fundamenta o seu “pensar certo” na possibilidade da ação sobre a história – “o futuro é problemático e não inexorável” (FREIRE, 2001, p. 21); na crença numa ética universal do ser humano – “marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 2001, p. 19) e na coerência entre pensar e agir.

Não vamos adentrar aqui na discussão filosófica da ética, nem pormenorizar a compreensão de Freire. Apenas apresentamos as raízes de seu entendimento do pensar certo por que este conceito, por mais que relativamente abstrato, da luz e compreensibilidade ao sintetizado na primeira afirmação de Desroche: “maior ênfase no discurso, no dizer, no falar do que no agir e realizar” (in SCHNEIDER, 2003, p.209).

o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho (FREIRE, 2001, p. 41).

A idéia é que o pensar certo é um pensar que conecta o pensamento a vivência, pensar certo é ser coerente, é buscar a coerência e combater a transgressão ética, sem render-se, entretanto, a qualquer tipo de puritanismo (FREIRE, 2001). Para Freire o ser humano é muito mais do que um ser no mundo, ele “se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2001, p. 20).

Conectando a Desroche, como seria possível, na perspectiva do pensar certo e da coerência por Freire referida, estar com os outros no mundo e ao mesmo tempo não valorizar ou subvalorizar as experiências e os conhecimentos discentes? Mais que isso, mais que o respeito ao outro como condição ética, Freire afirma que a aprendizagem de um está intimamente ligada a forma como o dialogo permite a aprendizagem do outro, mesmo em papéis aparentemente tão diferentes como professor e aluno. Novamente: não há docência sem discência!

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por

ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteudos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.(...) É preciso que, pelo contrario, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.(...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2001, p. 25).

## **2.4 EDUCAÇÃO, HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA**

Como apresentamos, a convicção de Freire no diálogo provém de seu entendimento do homem como um ser inacabado. Este entendimento, que isolado é aparentemente óbvio, é, entretanto, retomado por várias vezes em sua obra. E por quê? Porque Freire, por suas próprias palavras, tem um ponto de vista que “é o dos condenados da Terra, o dos excluídos” (FREIRE, 2001). Gramsci chama este tipo de intelectual, preocupado, comprometido com a mudança social e os desfavorecidos, de intelectual orgânico.

Para o autor, ser intelectual não é, unicamente, uma profissão. Diferentemente de outras tentativas teóricas, que buscam responder a questão através do exame daquilo que é intrínseco a atividade – o pensar como atividade profissional; Gramsci opta por buscar a resposta no exame funcional do papel intelectual em determinado grupo social e na sociedade. Todos os homens pensam, mas nem todos desempenham na sociedade, ou no seu grupo social, a função do pensar.

Para Gramsci, cada grupo social gera os seus próprios intelectuais. Fazem isso para assegurar a consciência da própria classe nos campos político, econômico e social e para assegurar um certo grau de homogeneidade interna. Intelectuais não são somente os que ocupam a função de pensar por excelência, na academia, por exemplo, mas são todos aqueles que pensam o seu grupo social.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo o homem desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1995, p. 7)

Os grupos sociais dominantes ou estabelecidos formam constantemente novos intelectuais – intelectuais tradicionais – para atuarem na perpetuação de sua hegemonia. Esses intelectuais ocupam funções subalternas na administração privada e no estado quer sejam de disciplina e coerção, ou de consenso, conforme a função hegemônica desempenhada, vista adiante.

Antonio Gramsci, italiano, marxista, escreveu a maior parte de sua obra encarcerado na condição de preso político durante o regime fascista de Mussolini. Sua contribuição marxista não é por vezes reconhecida, mas é fundamental para nosso estudo.

Gostaríamos de clarificar que não somos marxistas por excelência. Todavia, nos identificamos e muito com a idéia de intelectualidade atuante – orgânica – que a seguir apresentamos. Neste ponto, da atuação do intelectual, assumimo-nos inteiramente gramscianos. Mas, em termos teóricos, de filiação teórica, de macro-teorias, como a frente ficará mais claro, identificamo-nos com as idéias e sobretudo com uma das premissas de Boaventura de Sousa Santos: a multiplicidade.

Não alimentamos fidelidades teóricas. Somos, muitas vezes, marxistas no macro e focados na ação individual – weberianos – no micro. Por outras, conforme a necessidade do que se procura entender, até o oposto perfeito,

weberianos no macro e marxistas no micro. Mas, na maior parte das vezes, nos constituímos múltiplos, deitados sobre um perspectiva epistemológica Boaventurana da impossibilidade de uma única teoria geral, a frente apresentada, e com uma preocupação orgânica, nos termos de Gramsci, com a reinvenção da emancipação social, nos termos de Santos.

Gramsci faz uma crítica à interpretação que se tornou hegemônica dentre os marxistas, de que é na esfera da dominação material, na posse dos meios de produção que se dá a dominação da classe burguesa frente as demais. Ele não nega a dominação econômica, a posse dos meios de produção, mas constrói a sua concepção interpretativa da dialética de dominação marxista como análise história baseada na hegemonia do poder ideológico-político-cultural (GRAMSCI, 1986).

O poder da hegemonia, da dominação, imposta por uma classe dominante, acaba consentida pelos dominados. Ideologicamente, essa dominação é introduzida através da cultura, da moral e do senso comum. Para Gramsci, mudar uma sociedade implica em modificar o conjunto ideológico que constitui a hegemonia. Em Gramsci, é pela educação, pensada como expressão política que permite a superação de limites, que as massas ganham sua liberdade e sua humanidade.

Note-se que, se em Freire vemos a natureza dialética da educação – reprodução e contestação – tratadas sobre a idéia de ideologia; em Gramsci, vemos o termo hegemonia. Para alguns, e até concordamos em termos de algumas utilizações de senso comum, seriam sinônimos. Mas não neste estudo, trata-se de conceitos diferentes.

O conceito de hegemonia nos é precioso. Assim como a diferenciação entre hegemonia e ideologia. E por quê? Porque é preciso respeitar as diferenças, dialogar, temos dito. É preciso educar para a reprodução de

algumas idéias, ao mesmo tempo em que devemos educar na contestação de outras; devemos somar ideologias, subtraindo algumas, é verdade; educar no sentido da construção do que Boaventura chamará, à frente, de topoi. Sobretudo, devemos educar no sentido de questionar a hegemonia, qual seja. Para nós o educador, na medida da dialética da reprodução-questionamento, na medida que cumpre seu papel, que pensa certo, é sempre um ator de contra-hegemonia, mesmo que esteja identificado, no exemplo extremo, a ideologia central da hegemonia. Seu papel é ensinar a crítica, o questionar certo e não somente questionar.

Segundo Gramsci, diferentes ideologias se combinam para formar uma hegemonia. Determinada classe, com determinada ideologia e interesses, age sobre outras, menos, mas também dominantes, de forma a organizar seus diferentes interesses e assim desenhar um composto ideológico que configura a hegemonia. Para Gramsci, a hegemonia se perpetua atuando de duas formas concomitantemente, como que se tivesse e ao mesmo tempo fosse constituída de duas funções: domínio e direção, moral e intelectual.

a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como "domínio" e como "direção moral e intelectual". Um grupo social é dominante sobre os grupos adversários que tende a "liquidar" ou a submeter com a força armada, e é dirigente em relação aos grupos afins e aliados. (GRAMSCI, in MOSKOVITCH, 1992, p. 69)

A função de direção é, basicamente, a apresentada antes da citação. Determinado grupo social dirigente acaba por assimilar as ideologias de outros grupos, que se tornam seus aliados. Este processo não é passivo. A ideologia do grupo dirigente é também, em parte, afetada pelo contato com as demais; mas muito menos do que as dos demais, que se submetem, aderindo ao invés de preponderar, à ideologia do grupo dirigente.

A função de domínio é aquela exercida sobre os grupos adversários, na análise clássica do marxismo, a ampla maioria operariada da sociedade. A

“liquidação” dos grupos adversários se faz, no silenciar de suas vozes, mediante a desqualificação de suas idéias, através do imperativo cotidiano do senso comum. Este silenciar de vozes será à frente retomado na elaboração de Santos.

Muito mais do que na função diretiva, onde o aderir pode por vezes ser consciente, ou menos inconsciente, na função de domínio, as classes oprimidas da sociedade são impelidas pela penetração ideológica nas suas mais diversas instâncias culturais: religiosidade, folclore, credos; a aceitar a dominação. Segundo Gramsci, sua visão do mundo, dada no senso comum, é fragmentada. Isto os impede de enxergar a dominação. Não estamos, veja-se bem, afirmando a total inconsciência da classe trabalhadora do processo de dominação, nossa perspectiva é de negação do absoluto. Entretanto, a dominação e o seu relativo desconhecimento, são inquestionáveis.

Esta característica fragmentária do senso comum, entretanto, não o secundariza em importância na “luta de classes” vista por Gramsci, ou nas análises sob a perspectiva da hegemonia. Pelo contrário, segundo ele, é na superação do senso comum, ou na sua elevação a um bom senso que se encontra a liberdade do homem.

Note-se que, no senso comum atual, ter “bom senso” representa, na maioria das vezes, conformidade. Aí, um exemplo claro da estratégia hegemônica neoliberal de eliminar a perspectiva ideológica da vida cotidiana. No senso comum, ter “bom senso” é não ter senso algum, é não se preocupar em construir e atingir um bom senso sistêmico e não fragmentário de uma sociedade igualitária.

Para Gramsci é na educação projetada sobre o senso comum que está a superação da hegemonia. Para ele a educação é o ponto central da

perpetuação hegemônica. Sua visão contra-hegemônica da educação pode ser então assim expressa:

Educar é construir uma nova filosofia assimilável por todos os homens que, possuindo a filosofia espontânea do senso comum, têm o direito a uma compreensão crítica do mundo. (JESUS, 1989, p. 46).

Para Gramsci, todo homem carrega em si a potencialidade de se desenvolver, de se pensar, de ser, então, um filósofo. Desde que tenha acesso a informação, com educação de qualidade, ele pode converter-se, desenvolver a sua condição de filósofo. A concepção gramsciana de filósofo e de filosofia está intimamente ligada a sua idéia de devenir, que, para encerrar a apresentação de seu pensamento, relacionamos a idéia constituidora do pensamento de Freire acerca da incompletude humana, uma questão, em essência, filosófica.

Para o italiano a filosofia de uma época não é a filosofia deste ou daquele filósofo, grupo de intelectuais, ou parcela da massa: é uma combinação destes elementos em determinada direção culminando numa norma de ação coletiva ou história. Para Gramsci a importância histórica de uma filosofia é dada na sua influência positiva ou negativa sobre a sociedade. O valor histórico de uma filosofia pode ser calculado a partir da eficácia prática que ela conquistou. Uma filosofia é uma visão de mundo. Sua visão é uma concepção materialista-histórica da filosofia.

O senso comum é, em certa medida, a filosofia de uma época. Não se pode menosprezá-lo. Mesmo porque em uma série de juízos o senso comum identifica as causas exatas. É próprio seu não “desviar-se por fantasmagorias” ou metafísicas pseudo-profundas e pseudo-científicas. Para o autor, há também no senso comum certa dose de experimentalismo, de observação direta da realidade.

Apresentada a dialética do senso comum, perguntamos: mas afinal o que é o homem? Esta pergunta, a principal da filosofia, adquire para Gramsci um caráter transformatório da seguinte ordem: o que é que o homem pode se tornar? Ele pode controlar seu destino? Criar a sua própria vida? A resposta para estas questões depende da maneira de considerar o homem e a vida.

Gramsci questiona o entendimento comum a grande maioria das filosofias que limitam o homem a sua individualidade. Segundo ele, deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância não é, todavia, o único elemento a ser considerado.

A relação com os outros não se dá por justaposição, mas organicamente na medida em que se faz parte de organismos. Dada a maior ou menor inteligibilidade destas relações o homem modifica a si mesmo na medida que modifica todo o conjunto de relações do qual faz parte. O homem está sempre em transformação, eternamente inacabado.

## **2.5 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPANSÃO COOPERATIVA**

Voltando a idéia inicial dos pioneiros, de um novo mundo moral, de uma mudança social, aliados aos fundamentos de nosso entendimento da função orgânica da educação para este fim, pensemos a educação cooperativa agora sob uma perspectiva de abrangência.

Podemos pensar a expressão educação cooperativa de duas formas, como a de educação para cooperados, membros de cooperativas, seus familiares, etc, ou podemos pensá-la como educação para a cooperação, igualmente contra-hegemônicas, emancipatórias e dialógicas, mas, no caso da segunda, como um projeto, uma pedagogia para toda a sociedade. Neste caso,

temos como plano de fundo de objetivação a transformação social tanto pela expansão cooperativista direta, tanto pelo processo de transformação de toda a sociedade através da educação.

Esta perspectiva nos remete diretamente a nosso objeto empírico. O programa, como visto, atinge crianças e adolescentes não necessariamente ligados a cooperativas. Em nosso entendimento, pensar a expansão do cooperativismo ou da cooperação na sociedade, a sua transformação, passa necessariamente pela educação cooperativa e por uma educação cooperativa da sociedade; o que não quer dizer pensar somente a partir da educação, ou o objetivar apenas pela educação.

Muitos autores cooperativistas pensam desta forma. De fato, a utilização de técnicas de comunicação para a educação cooperativa não é uma novidade. Segundo Schneider, todo veículo de comunicação pode ser uma importante ferramenta de educação desde que pensado para tanto (SCHNEIDER, 2003). A novidade talvez esteja na concepção de todo um planejamento do processo e do entender educativo cooperativo sob esta premissa de complementaridade.

Recuperando os estudiosos da cooperação, já na década de 60 o inglês W. P. Watkins, por exemplo, relaciona as ferramentas da comunicação, especificamente da propaganda, ao trabalho de educação cooperativa. Ele trabalha a diferença entre os atos de educadores e propagandistas. O faz para que se possa “distinguir claramente uma da outra, ainda quando elas se apresentem mescladas”:

Una diferencia óbvia es que, mientras el educador por lo general intenta influenciar a las masas a través de su acción sobre los individuos, al propagandista a menudo se lo verá tratando de influenciar individuos a través de su acción sobre las masas. (WATKINS, 1989, p. 132-133).

Para Watkins o propagandista tem como propósito “persuadir a gente para que pense, sinta e atue como ele deseja”, enquanto que o educador, por outro lado, não está primariamente interessado no que pensa ou no que crê o indivíduo, mas sim no como pensa e como forma suas opiniões.

O inglês trabalha a separação dos saberes. Mas, ainda que inconscientemente, ele já vislumbra as inter-relações entre os campos. Entenda-se que no tempo em que seus trabalhos se deram a comunicação ainda não tinha o grau de enraizamento na sociedade que tem hoje.

Hoje, falamos de uma maneira geral em interdisciplinaridades. Embora concordemos com a explicitação de Watkins sob a forma como operam as duas ciências, esta diferenciação entre as atividades não mais da conta da realidade social contemporânea e da relação educação-comunicação vigente.

Carlos Burr é outro autor cooperativo que trabalha na mesma direção de Watkins, mas de outro ponto de partida. Ele afirma que a educação cooperativa pode ser dividida, para fins de análise, em educação interna e externa. Por educação interna ele entende o trabalho junto ao conjunto dos públicos internos de uma cooperativa. Atentemos para o conceito de públicos, próprio das ciências da comunicação, utilizado por Burr, e vejamos como ele define o “público” externo da cooperativa:

Hacia el exterior del movimiento, la educación se propone interesar y atraer a los probables socios y al público em general, crear um ambiente favorable para el movimiento por parte de quienes no tienen vinculación alguna com él (BURR, 1965, p. 127).

Atentemos para a escrita utilizada por Burr: “Interesar y atraer”; não são por excelência verbos educativos. Ao contrário, assemelham-se muito mais a ações de propaganda. O que poderia redundar num conflito de propósito, quem sabe entre o convencer e o educar, pode hoje, objetivando-se a contra-

hegemonia, entretanto, ser trabalhado numa perspectiva distinta, de complementaridade.

Burr conceitua a educação cooperativa como “el conjunto de métodos que permiten el logro de um hábito de ver, pensar y juzgar en conformidad a los ideales y principios cooperativos” (BURR, 1965, p. 119). Segundo ele, este conjunto inclui diferentes técnicas de comunicação.

Una revista cooperativa, concebida como una publicación no especializada, de interés general es, sin duda, el instrumento de mayor eficacia y puede citarse, a este respecto, la revista del movimiento sueco de cooperativas de consumo, que se dirige a un vasto público al cual se le presentan temas limitados sobre cooperativismo insertos en una publicación de interés periodístico general. (BURR, 1965, p. 127-128).

Apesar deste entendimento, raras são as referências a utilizações de veículos “externos”, ou de comunicação de massa como estratégias de educação-expansão cooperativistas.

Vemos que a relação entre educação e comunicação já é há muito pensada pelos teóricos da cooperação, mas como campos independentes. A educomunicação urge podendo diminuir a distância entre educar e comunicar, e, aplicada à cooperação, aproximar as iniciativas de expansão e educação cooperativas.

Como veremos em nosso capítulo de análise, é muito difícil, entretanto, a qualquer processo de educação confrontar-se com toda uma exposição midiática em contrário. Se a educomunicação carrega em si, como apresentamos a seguir, toda uma gama de possibilidades, não podemos nos esquecer do contexto social em que vivemos, onde a mídia e não mais somente a educação garante a perpetuação da hegemonia.

Assim sendo, a seguir, além e antes de apresentarmos o que seja a educomunicação, apresentamos o contexto de mediatização social que, segundo Thompson, caracteriza toda a experiência humana das últimas décadas.

## **CAPÍTULO 3**

### **SOCIEDADE MEDIADA E EDUCOMUNICAÇÃO**

#### **3.1. SOCIEDADE MEDIADA**

O avanço das tecnologias de comunicação propiciou o desenvolvimento de uma sociedade essencialmente mediada. Isto significa dizer que os padrões de comportamento, as referências, mesmo os valores e por fim os hábitos de consumo predominantes na sociedade são aqueles elencados e introjetados pela mídia, principalmente a mídia eletrônica. A comunicação de massa adentra todas as ciências humanas, apropriando-se dos seus saberes e interferindo em todas as áreas, assim como na educação (Thompson, 1998). O mundo hoje difere em muito da sociedade de Gramsci. Nossa cultura é essencialmente mediada. E isso não diz respeito somente aos grandes veículos de massa.

devemos nos conscientizar de que o desenvolvimento de novos meios de comunicação não consiste simplesmente na instituição de novas redes de transmissão de informação entre indivíduos cujas relações sociais básicas permanecem intactas. Mais do que isso, o desenvolvimento dos meios de comunicação cria novas formas de

ação e de interação e novos tipos de relacionamentos sociais – formas que são bastante diferentes das que tinham prevalecido durante a maior parte da história humana. Ele faz surgir uma complexa reorganização de padrões de interação humana através do espaço e do tempo. (THOMPSON, 1998, p. 77).

Quando Thompson se refere “aos meios de comunicação”, ele se refere não só às mídias massivas, mas a todas as formas de comunicação que não são estabelecidas face-a-face: telefone, e-mail etc. Quando, em geral, nos referimos a mídia, estamos nos referindo ao tipo de interação que Thompson chama de “quase-mediada” ou “quase-interação”, a saber: TV, rádio, jornal e etc. Estas interações implicam numa não-reciprocidade da relação entre emissor e receptor da mensagem, numa relação não-dialógica, monológica, e é nelas que nos concentraremos.

Antes, contudo, cabe aqui o registro da relação proporcional entre o aumento do interesse pela investigação comunicacional, entendida como constituinte das diferentes relações sociais, e o ganho de complexidade destas relações na medida do desenvolver das tecnologias de informação e comunicação. Em outras palavras, com o implantar das diferentes tecnologias, aquilo que podemos chamar como o objeto por excelência do campo da comunicação, a conversação, ou o “modo como a sociedade conversa com a sociedade” (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 16) ganha em complexidade, instigando a pesquisa e tornando a sua investigação questão de suma importância na análise social contemporânea. Ao que apresentamos o entendimento de Francisco Rüdiger sobre a conversação:

uma espécie de mediação cotidiana do conjunto das relações sociais, da difusão das idéias e da formação de condutas que têm lugar na sociedade. (in BRAGA E CALAZANS, 2001, p. 16).

Esta mediação cotidiana é que acreditamos seja hoje com grande influência pautada pela mídia. Não aprofundaremos o exame de como evoluíram as diferentes relações sociais em termos da evolução tecnológica comunicacional. Da mesma forma, não adentraremos em pormenor nas

experiências políticas, econômicas e sociais que ocorreram nos anos de história entre o pensamento de Gramsci e a sociedade contemporânea e que determinaram conjuntamente ao desenvolvimento tecnológico a constituição da ordem social presente. Concentraremos aqui no que, em nosso entender, hoje centraliza a formação do senso comum e, por conseguinte, na continuidade da hegemonia. Diferentemente da época do marxista italiano, não é mais a educação, mas a mídia quem enuncia o senso comum.

Nosso entendimento é que, embora deva ser relativizada, dando como ultrapassada a concepção totalizante da influência midiática sobre os indivíduos, a mídia sim, no somatório das influências e, sobretudo, no jogo das fluências das idéias sociais, acaba determinando, em expressiva medida, a natureza das questões socialmente relevantes e o senso comum.

Segundo Goffman (in THOMPSON, 1998, p. 82), toda ação humana se desenvolve dentro de uma estrutura de relação e que os indivíduos tendem a adaptar seu comportamento a esta estrutura. Os veículos de mídia que não sofrem diretamente a ação dos indivíduos estão em vantagem nesta relação. Todo produtor de mensagem midiática está numa relação de poder em relação aos receptores. Ele pode, inclusive, ao prever uma determinada resposta, planejar, direcionar a “adaptação” do público. A indústria do entretenimento e a indústria publicitária baseiam-se neste princípio.

Esta dialética de direcionamento e adaptação, de estímulos e respostas entre o produtor mediático e seus receptores acaba por influenciar na relação de adaptação e convívio dos indivíduos de dada sociedade, sem que necessariamente, sejam todos eles receptores de determinado conteúdo midiático. O processo adquire um poder tal de pauta das relações que Thompson chama de “elaboração discursiva”.

Como os receptores não podem, geralmente, responder diretamente aos produtores, as formas de ação responsiva que eles utilizam não

fazem parte da quase-interação como tal. Ao responder às ações e expressões dos produtores, eles geralmente o fazem como uma contribuição às outras formas de interação nas quais eles participam (...) Deste modo as mensagens da mídia adquirem o que chamarei de elaboração discursiva: elas são elaboradas, comentadas, clarificadas, criticadas e elogiadas pelos receptores que tomam as mensagens recebidas como matéria para alimentar a discussão ou o debate entre eles e com os outros. O processo de elaboração discursiva pode envolver indivíduos que não tomaram parte na interação quase-mediada – como quando, por exemplo, se descreve o que se viu na televisão a amigos. (THOMPSON, 1998, p. 100).

Dito isso lembremo-nos ainda do conceito jornalístico de agenda setting, segundo o qual os veículos de mídia tendem a se imitar, ou se referenciar nos seus co-irmãos, no definir do “o que é notícia”: A força maior da mídia, não está no que ela diz, mas naquilo que ela silencia!

Se Gramsci dedicou seu tempo ao estudo dos “intelectuais e a formação da cultura” (GRAMSCI, 1981), hoje precisamos problematizar também a ação dos comunicadores. Tomando por base os estudos do político italiano, cabe hoje aos que poderíamos identificar como “comunicólogos tradicionais”, produzir não só o conteúdo, mas solidificar um discurso hegemônico nem sempre tão implícito.

A compreensão gramsciana à época de que as escolas seriam o principal organismo de produção ideológica e que em último lugar estaria o cinema, abaixo mesmo das instituições religiosas e da mídia impressa (JESUS, 1989), certamente seria outra atualmente.

Mas não é esse o nosso objetivo nesta pesquisa. Não pretendemos estudar a influência e a dominação da mídia na sociedade. Entretanto, uma das hipóteses levantadas no sentido de problematizar esta dominação é a sua conscientização: a construção de uma postura crítica na recepção da mídia. Esta construção se constitui, como veremos, numa das vertentes de estudo da educomunicação, razão pela qual será abordada.

### 3.2 SUBJETIVIDADE CAPITALÍSTICA

Se a mídia tem hoje papel determinante no fluxo das idéias e na formação do senso comum das sociedades, poderíamos ingenuamente pensar que para o desenvolvimento cooperativo bastaria a sua inserção nesta mídia e que, como referido, para a educação ou educomunicação cooperativa bastariam a discussão e a conscientização dos envolvidos sobre esta influencia. Não nos enganemos neste sentido.

Existe um elemento que subjaz aos assuntos propriamente abordados jornalisticamente e mesmo as idéias apreendidas indiretamente através de produtos de entretenimento midiáticos e da elaboração discursiva que resultam. Trata-se de toda uma forma de subjetividade. Um conjunto subjetivo que acaba, como afirma Gofmann, desencadeando a adequação dos indivíduos a ele. Trata-se de uma subjetividade própria do modo capitalista de produção que Felix Guattari chama de subjetividade capitalística.

Nossa idéia, mais uma vez, não é a clássica confrontação capitalismo x socialismo, mas clarificar o que sim consideramos um confronto necessário de ser posto às claras e trabalhado, ao menos no que tange à educação cooperativa: o confronto de subjetividades: subjetividade capitalística X subjetividade cooperativa. Muitos estudos têm se debruçado sobre a temática da identidade cooperativa. Cremos que é chegado o momento destes estudos adentrarem nas subjetividades desta identidade.

Para Guattari, nem as ciências sociais, nem a psicanálise tradicional estão preparadas para enfrentar sozinhas as questões de subjetividade atuais. Ele propõe uma subjetividade transversal que possa responder “ao mesmo tempo a suas amarrações territorializadas idiossincráticas (Territórios existenciais) e a suas aberturas para sistemas de valor (Universos incorporais)

com implicações sociais e culturais” (GUATTARI, 2000, p. 14). Estaríamos, assim, submetidos a três instâncias de elementos subjetivantes:

1. componentes semiológicos significantes que se manifestam através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte, do esporte;
2. elementos fabricados pela indústria dos mídia, do cinema, etc.
3. dimensões semiológicas a-significantes. (GUATTARI, 2000, p. 13-14).

Uma primeira leitura deste trabalho poderia levar, num comparativo entre Guattari e Guareschi, a identificação de um contra-senso. Guareschi afirma que a mídia adentra todas as instâncias da vida e Guattari as separa, ao menos no que tange as subjetividades. Não se trata disso. Guattari trabalha a forma como as estruturas de relações produzem subjetividades, como as relações familiares as criam, como são criadas na arte e no esporte; ele não nega a influência da mídia nas demais estruturas formadoras do conjunto subjetivo humano. Ele apenas estuda em separado as relações de subjetividades diretamente geradas pela mídia.

Dito isso, sentimo-nos autorizados a afirmar que a subjetividade produzida pelos meios de comunicação, uma vez que também adentra nas demais instâncias produtoras de sentido e subjetividade da vida, é hoje a fonte determinante de formação de subjetividade.

Guattari chama esta subjetividade dos meios de comunicação de subjetividade maquínica. Ele a entende como toda a produção “através das máquinas tecnológicas de informação e de comunicação”. Essa produção opera no núcleo da subjetividade humana, “não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes” (GUATTARI, 2000, p. 14).

Até aqui, o problema levantado por nós não teria tanta razão de ser. O trabalho de formação crítica com relação à mídia deveria ser capaz de alertar

para a influência de subjetividade dos meios. O problema está no que Guattari chama de subjetividade capitalística.

Para Guattari, as forças que administram o capitalismo hoje, e, no nosso entender, há muito tempo, entenderam “que a produção de subjetividade talvez seja mais importante do que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até do que o petróleo e as energias” (GUATTARI, 1996, p. 41). Não se trata apenas de ideologia, mas do próprio coração dos indivíduos, de sua maneira de perceber o mundo, de se articular como tecido urbano e com o trabalho. Todas as instâncias de interação estão “impregnadas” de uma mesma subjetividade – a capitalista:

A ordem capitalista produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala, etc. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. (GUATTARI, 1996, p. 42).

Em outras palavras, podemos dizer que a subjetividade capitalística está contemplada nas três instâncias formadoras da subjetividade individual apresentadas por Guattari. Ademais, esta teorização de Guattari, assim como a de Boaventura, apresentada a frente, nos permite relacionar a dimensão macro-social das relações de produção capitalistas, com a dimensão micro-social das subjetividades individuais.

Recuperando o pensamento de Schneider, em que a educação cooperativa vem a ser, na verdade, um processo de re-educação de valores, preocupa-nos que, dado o grau de enraizamento, apontado por Guattari, que os valores capitalistas têm na sociedade e nos indivíduos, o trabalho tradicional

de educação cooperativa, seja nas escolas ou fora delas, não seja suficiente para confrontar toda essa subjetividade capitalística.

Se a subjetividade maquinicamente transmitida pode ser “combatida” através de uma educação para a mídia, como combater a subjetividade capitalística nas demais instâncias formadoras da subjetividade individual? Com educação? Mas a instância educativa como formadora de subjetividade não está agrupada em um grupo outro que não o da mídia? E como combater a subjetividade capitalística dentro do ambiente familiar? Através de uma inserção midiática também? Onde podemos buscar estas respostas? Temos uma hipótese. Acreditamos que estas respostas possam ser buscadas na interface da comunicação e da educação, valendo-se de estudos sociológicos e antropológicos sobre as relações que nestes espaços se estabeleçam. Dito isso, lembremo-nos da importância da educação para a cooperação, apontada por Schneider:

A cooperação como uma forma especial de ajuda mútua, apela a motivações bem distintas das do auto-interesse ou de impulsos egoístas. Uma disciplina coletiva livremente assumida requer um crescimento cultivado através da educação. Requerem-se novos valores, novas idéias, novos padrões de comportamento, novos hábitos de pensamento e de conduta, baseados nos valores superiores da associação cooperativa. Portanto, nenhuma cooperativa pode dispensar a educação. (SCHNEIDER, 2003, p. 134)

### **3.3 O CAMPO DA EDUCOMUNICAÇÃO**

Segundo Ismar de Oliveira Soares, principal articulador da temática educ comunicativa no Brasil, a genética do campo educ comunicativo remonta aos anos 50. Pode-se estabelecer sua origem nos estudos do uso de tecnologias da informação de Burrhus Skinner (1904-1990).

No entanto, segundo o mesmo autor, é com Célestin Freinet (1896-1966) e com o brasileiro Paulo Freire (1925-1997) que, através de suas perspectivas criativas da inter-relação Comunicação/Educação, nasce o

entendimento pedagógico, de método, que norteia o desenvolvimento do campo educacional hoje. Voltemos à chave da concepção freireana de educação: “o homem é um ser de relação e não só de contatos como o animal, não está apenas no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 2001, p. 20). Ao que recuperamos que a educação “é fundamentalmente um problema de comunicação” (SCHNEIDER, 2003, p. 163).

Hoje, muito se tem produzido sobre o tema e dois autores têm sido muito lembrados: Jesús Martín-Barbero e Mário Kaplún. Barbero, por sua sólida reflexão sobre a relação Comunicação/Cultura e por suas teorias das mediações. Kaplún, por seus estudos relacionando a comunicação com processos educativos. Kaplún é pioneiro neste campo na América Latina.

Campo que ainda está em formação. Tanto que alguns autores divergem da compreensão da maioria e questionam a interface entendida como uma nova ciência. Parece existir um consenso quanto a se tratar de uma transdisciplinaridade robusta em consolidação, mas, para os que com esta crítica se alinham, para a constituição de um novo campo a partir das duas ciências ter-se-ia que realizar a bidirecionalidade da intervenção dos saberes. Entre estes autores está Edson Gabriel Garcia que afirma acerca do termo educador utilizado para descrever aqueles que na área trabalham:

É como se "educador" fosse o adjetivo, o qualificativo de "edu"(cador). Passa uma idéia que estamos nos referindo a processos de Comunicação na Educação. Isto poderia nos levar a crer que o sentido maior dessa construção lingüística esteja voltado para a Educação. E não creio que assim seja — daí o paradoxo. A discussão está sendo feita por educadores (em sua maioria), nas instituições de natureza educativa (em sua maioria, escolas), mas o que prevalece nas discussões, acertadamente, em minha opinião, é o campo da Comunicação. (GARCIA, 2000)

Garcia aponta que os estudos intitulados de educação se apresentam como de mediações comunicacionais em educação. Segundo ele,

seria necessário, para a efetivação do campo, desenvolver a via inversa, por ele chamada de processos educacionais em comunicação.

Enquanto que o primeiro campo trata de questões educacionais de aprendizagem e método, o segundo trata de questões de comunicação e remeteria, na visão de Garcia, a quatro preocupações por parte dos comunicadores(GARCIA, 2000):

- pensar os meios como processos educativos;
- pensar os meios como espaço de polifonia e pluralidade cultural;
- programar e produzir com respeito à dignidade humana;
- programar e produzir de olho na construção do bem comum.

Nosso estudo busca investigar empiricamente a primeira e mais difundida direção da relação: da comunicação na educação, entretanto, como veremos adiante, acreditamos que a chave para que uma educomunicação cooperativa alcance seus objetivos contra-hegemônicos e emancipatórios seja o trabalho concomitante, em alguma instância, da educação na comunicação.

Na verdade, é preciso entender que as duas ciências funcionam, por excelência, sob objetivos e premissas de investigação diferentes. A educação tem como finalidade principal entender como podem melhor estabelecer-se os processos de ensino e de aprendizagem.

Já a comunicação tem como primazia entender como se dão os processos comunicacionais, agindo como uma ciência “indiciadora” de fatores que auxiliam na explicação dos processos de interação social. Trata-se de entender como a sociedade se relaciona com a mídia e como a mídia se insere na sociedade como um todo, influenciando-a, ou de como a sociedade se relaciona consigo mesma mediada, o que serve para entender a sociedade em

si mesma. Voltaremos a este ponto à frente ao apresentarmos o conceito de sistema de resposta social.

Dada a influência da mídia na sociedade, gradativamente a inclusão da mídia no espaço educativo vem se constituindo, também pela necessidade de adaptação à dinâmica social, na própria forma de enfrentar a penetração da mídia em mais esta esfera, derrubando as barreiras e as restrições dos educadores mais conservadores ou cautelosos. Mas este processo contém seus perigos e contradições, como afirma Martin-Barbero:

A simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto” (in LAURITI, 1999).

Na contramão deste entendimento, do espaço educacional encantado, poderíamos colocar talvez o ensino a distância, afirmando daí que este não conservaria o encanto da aprendizagem. Mas não pretendemos adentrar em mais esta discussão. Preferimos enxergar esta “tendência” como mais uma possibilidade a ser explorada.

A educomunicação surge neste contexto de “mediação da vida”. Surge num momento em que o espaço formal de educação é questionado e discutido. Surge como a inter-relação entre os saberes da comunicação e da educação, de forma a dar conta da intervenção da comunicação na esfera educativa e à sua centralidade na vida. Abrem-se assim inúmeras possibilidades de agrupamentos conceituais entre os dois vastos campos. Nas palavras de Mário Kaplún:

A educomunicação pode ser definida como toda ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos. (in SOARES, 1999).

É importante deixar claro que a educomunicação não é uma teoria, o que até pode ser defendido, mas que, em essência, trata-se sim de um campo de investigação novo que se instaura. Senão uma nova ciência, ao menos um novo campo. Ismar de Oliveira Soares, que é responsável pelo núcleo de educação e comunicação da escola de comunicação da USP, sustenta que efetivamente o novo campo tem autonomia e se encontra em processo de consolidação (SOARES, 2000). Ele caracteriza o novo campo como, “por natureza, relacional, estruturado como processo midiático, transdisciplinar e interdiscursivo”.

Segundo uma pesquisa (SOARES, 2000) envolvendo 178 especialistas na área do Brasil, América Latina e Espanha, organizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação, o campo da Educomunicação se materializa em quatro áreas de intervenção social: educação para a comunicação, mediação tecnológica na educação, gestão da comunicação na educação, e a área da reflexão epistemológica; detalhados abaixo.

### **3.3.1. EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS**

O primeiro ponto que pode ser trabalhado é a educação para os meios. Educar para o poder de influência da mídia. Formar cidadãos mais conscientes deste processo. Trabalhar a educação cooperativa de forma a confrontar a dominação ideológica, a hegemonia transpassada por todas as instâncias de mídia; trabalhar a cooperação e seus valores em oposição à lógica dominante e aos valores verificados nos produtos midiáticos.

Através da abordagem educacional podemos pensar numa metodologia de re-educação cooperativa a partir da crítica da mídia e de seu

conteúdo. Uma metodologia de percepção da dominação ideológica através da exposição midiática, controlada.

Essa forma de interação entre os espaços midiáticos e a educação suscita-nos algumas indagações importantes: Quais os objetivos passíveis de serem alcançados em termos da re-educação cooperativa? Que elementos da cooperação podem se beneficiar da crítica a mídia? Como atingir tais objetivos? As respostas a estas questões, e outras correlatas, não estão dadas. Acreditamos que possam surgir de pesquisas de cunho educ comunicativo e de teorias a serem construídas sob este espectro de conhecimentos.

### **3.3.2 MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO**

Ao serem introduzidos no espaço educativo, os meios tecnológicos inauguram toda uma mudança no agir educacional. Os professores precisam ser treinados. A dinâmica se altera. Não estamos nos referindo aqui somente a meios massivos como a televisão ou mesmo os impressos, tratamos também de ferramentas como a computação e, por conseguinte, a internet.

Se por um lado, podemos desenvolver a utilização da internet na educação cooperativa a partir das idéias de autoformação-ação de Desroche, por exemplo, num sentido de “entregar” ao educando a escolha dos caminhos na rede mundial; por outro temos que estar conscientes de que a grande maioria dos conteúdos acessados não será cooperativo.

Se o espaço educativo é invadido pela comunicação, pela tecnologia, a educação cooperativa precisa ocupar-se também de ocupar estes espaços: da comunicação, dos meios massivos, da internet. Se queremos avançar na utilização de novas tecnologias da comunicação na educação; se não nos

parece conveniente, produtivo, e muito menos condizente com os valores cooperativos limitar o acesso à informação, devemos pensar em proporcionar, no uso destas tecnologias, espaços não governados pela hegemonia que se pretende contrapor. Pensar a cooperação sob uma perspectiva educomunicacional pede que pensemos em meios de comunicação cooperativos. Lembremos Schneider, quando ao tratar dos meios de comunicação internos de uma cooperativa ele aponta que:

se bem explorados, ou seja, quando, além das informações administrativas, técnicas e comerciais, também veiculam conteúdos de formação cooperativa, tais meios podem ser uma excelente forma de diálogo. (SCHNEIDER, 2002, p. 135).

Apesar desta referência a utilização de veículos de comunicação interna na educação cooperativa, raras são as referências a utilizações de veículos “externos”, ou de comunicação de massa.

### **3.3.3 GESTÃO DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

O que os estudos aglomerados sob esta subárea procuram fazer é dar conta de como elaborar estratégias de gestão do processo educacional uma vez introduzidas as tecnologias da informação. Partem da presença da mediação tecnológica no espaço educativo e da idéia, que pode ser relacionada aos ensinamentos de Paulo Freire, de basear o processo educativo no diálogo, na comunicação. Tratam da construção de um ecossistema comunicativo. Trata-se de, fundamentalmente, estudar as questões educativas, tanto de gestão como de aprendizagem no contexto da educomunicação.

Definimos, assim, a Educomunicação como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 1999).

### **3.3.4 REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA**

O último campo relacionado à educomunicação trata-se da reflexão epistemológica. Se a origem da educomunicação é a interdisciplinaridade entre educação e comunicação; a sua ascensão ao status de campo científico prevê a participação de outras disciplinas em sua elaboração.

Além da Comunicação e da Educação, que fornecem os principais aportes teóricos para o novo campo, as áreas da Antropologia e da Sociologia apresentam-se com potencial para fornecer importantes subsídios a seu aprofundamento teórico e metodológico. Além disto, outros profissionais como psicólogos e psicólogos sociais terão de ser chamados a enriquecer o campo.

A verificação empírica como estratégia de teorização que definimos para nossa pesquisa, adentra neste campo. A partir de nossas observações no programa “A União Faz a Vida”, procuraremos dar luz a algumas possibilidades de teorização e de atuação educacionais.

### **3.5. O SISTEMA DE RESPOSTA SOCIAL**

Até aqui, temos centrado nossa fundamentação sobre a ótica educativa da confluência entre comunicação e educação. Antes de adentrarmos na teorização sociológica, gostaríamos de apresentar com um pouco mais de profundidade, seguindo o pensamento de Garcia sobre a necessária bidirecionalidade da relação comunicação-educação, a perspectiva comunicacional deste binômio.

Para tanto, e também como forma de introdução da análise sociológica desta confluência de saberes, apresentamos as duas principais linhas de investigação do campo da comunicação social e aquilo que se poderia

estabelecer como um terceiro campo, mais amplo, que José Luiz Braga chama de o Sistema de Resposta Social.

Para um bom entendimento sobre a situação contemporânea da Comunicação Social, torna-se necessário extrapolar os domínios de observação para além do sistema mediático disponível. Precisamos nos perguntar como a sociedade interage, não somente em resposta, mas através deste sistema.

Até meados da década de 80, os meios de comunicação foram abordados sobre a perspectiva da investigação de sua atuação sobre seus receptores. O ponto de partida destes estudos vira e volta se direcionava para os efeitos que estes meios teriam sobre seus usuários. Esses estudos tendiam a sub-valorizar as capacidades destes usuários e a dar ênfase à mídia como sujeito da ação social. Isso se deveu, sobretudo, como enfatiza Thompson, a forma como as tecnologias da comunicação “têm transformado a cultura e todo o modo de viver das sociedades”; e também pela disputa ideológica na geopolítica, que habitava os imaginários, tornando a perspectiva de manipulação mediática extremamente presente no pensamento crítico.

A partir da segunda metade da década de 80, na medida do esgotamento destes estudos, bem como do enfraquecimento da perspectiva ideológica com a “abertura” do bloco socialista, e a incidência da quebra do paradigma moderno, que veremos adiante, “redescobrem-se as inserções culturais dos receptores”. Passa-se a considerar e estudar como as diferentes experiências e identidades culturais trabalham como mediadoras na interpretação dos produtos mediáticos (BRAGA e CALAZANS, 2001).

Esta nova geração de estudos, apesar do ganho de complexidade, persiste na tensão bipolar entre “a mídia” e “os usuários”. Entende-se que, mesmo agindo ativamente sobre as informações recebidas, “os usuários não

teriam condições de agir concretamente sobre as mensagens (para além do nível elementar de seleccioná-las ou não)”, bem como sobre seus processos de produção. Surge o conceito de interatividade (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 22-23).

Nos anos 90 com a internet, a discussão sobre interatividade ganha corpo, constituindo-se na “menina dos olhos” dos comunicólogos. Segundo Braga, esta discussão acabou, novamente, por estabelecer um binômio, “uma clivagem entre meios”. De um lado se localizariam os meios interativos, “vistos positivamente e mesmo, às vezes, com deslumbramento”. Do outro lado, sobriariam os meios não-interativos, “vistos então como superados ou francamente negativos” (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 23).

Este tipo de posicionamento clivatório, bi-monolítico, não nos parece dar conta da contemporaneidade. Posicionamo-nos contrários a ele. Existem diferentes formas de interações sociais e é isto, fundamentalmente, o que urge de ser estudado, a forma como estas interações se estabelecem, se comunicam, e se intrincam. Abaixo, uma sintética exposição sobre o que seria este conjunto de diferentes interações: o Sistema de Resposta Social:

Em vez de pensar a comunicação social como uma relação bipolar entre mídia e usuários, deve-se observar a ocorrência de interações sociais gerais da própria sociedade – isto é, entre setores da sociedade e entre pessoas – através dos meios de comunicação. (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 23).

E para finalizarmos, em outras palavras, o que precisamos é estudar a mídia sem tomá-la como o centro da vida ou da análise comunicacional; estudar a comunicação não como o todo das relações sociais; a tarefa é em si, a de romper com estas perspectivas.

Assumir este novo olhar implica em primeiro lugar um movimento de ruptura com o comunicacionismo(...) Ou, em termos sociológicos, a idéia de que a comunicação constitui o motor e o conteúdo da

interação social.(...) O segundo movimento de ruptura é com o midiacentrismo(...) segundo o qual as mídias fazem a história, ou desde seu contrário, o ideologismo althusseriano, que faz das mídias mero aparelho de Estado. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 222-223).

## **CAPÍTULO 4**

### **CONTRA O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA**

O pensamento do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos encontra-se em evidência mundo afora. Tanto por suas contribuições na caracterização da transformação paradigmática da modernidade, seja por suas contribuições no re-elaborar do pensamento crítico-emancipatório do paradigma que se instaura.

Neste capítulo, optamos por uma abordagem mais descritiva, para no capítulo de análise interligarmos suas idéias as dos demais autores abordados. Veremos, inicialmente, a apresentação de Boaventura sobre o paradigma moderno e sobre o emergente, para então refletirmos a transição vivida. Depois, enfocaremos alguns “procedimentos sociológicos” apontados por Santos para a re-invenção da emancipação social.

Finalmente, apresentaremos a cartografia construída pelo autor de forma a apresentar os diferentes espaços-tempo-estruturais da vida social para, então, analisarmos como a educomunicação insere-se e pode contribuir

para a emancipação dos atores envolvidos com o cooperativismo e os demais empreendimentos identificados com a sua doutrina.

Além de sua contribuição para o entendimento da transição paradigmática, Santos introduz a idéia de uma dupla ruptura epistemológica a partir da tradição ocidental. Para ele, a modernidade caracterizou-se por sucessivas rupturas políticas e culturais, que incorriam, fossem quais fossem os erros e acertos do “novo” que se instaurava, no mesmo erro: o desprezo do anterior. O “ultrapassado” não é digno de crédito. Santos propõe a ruptura com o paradigma moderno, sem, entretanto, jogar fora seus acertos. Propõe que rompamos com a idéia de que é assim, simplesmente rompendo, que se avança. Voltaremos a este ponto mais à frente.

#### **4.1. O PARADIGMA MODERNO E A TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA**

A modernidade ocidental emerge, por volta dos séculos XVI e XVII como um ambicioso projeto sócio-cultural assente no humanismo, iniciado na arte renascentista e consolidado no movimento iluminista, e que mais tarde culminam na revolução francesa; e na crença no desenvolvimento, melhor exemplificado no pensamento positivista.

Este binômio de projeto, base da cultura moderna ocidental, só é possível e assim se construiu numa tensão constante e dinâmica entre forças de regulação: de contenção, de regramento social; e de emancipação: de liberdade individual, de justiça social; que se consolida ao convergir para o então juvenil e promissor sistema capitalista do século XIX.

A idéia central de nosso teórico para explicar a contemporaneidade e mesmo apresentá-la na transição paradigmática que fundamenta é de que o pilar emancipatório encontra-se em colapso, com suas fundações rachadas,

como as de uma casa invadida por raízes de uma imensa figueira vizinha. As forças emancipatórias encontram-se sufocadas. A emancipação não é mais o avesso da regulação, mas um seu duplo, uma nova modalidade de regulação.

Toda a intenção de agir do braço emancipatório é contida, no iniciar de seu movimento, de sua liberação, pelo abraço do co-irmão regulatório. De braços cruzados, a modernidade não tem mais como se reinventar e afogar-se á no mar da história. Abaixo, a passagem que sintetiza o binômio moderno regulação-emancipação.(SANTOS, 2002).

No projeto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem e o conhecimento-emancipação cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade. (SANTOS, 2002, p. 29).

Dentre as várias dimensões passíveis de se identificar e trabalhar a transição paradigmática, Santos aborda duas, que distingue como principais: a epistemológica e a societal, na qual inclusa a instância cultural. No que tange a epistemológica, apresentamos os questionamentos do autor acerca da racionalidade ocidental dominante para, depois, entrar nos procedimentos que o autor apresenta para a re-construção da perspectiva emancipatória do pensamento crítico nesta transição paradigmática. Veremos que estes procedimentos podem ser bem objetivados numa perspectiva educacional. Abaixo, a nomeação de Santos para o novo paradigma epistemológico que surge no lugar do da ciência moderna: o “conhecimento prudente para uma vida descente”.

No que tange à perspectiva societal, apresentaremos a cartografia dos espaços-tempo-estruturais desenvolvida pelo autor para caracterizar e analisar a ordem social do paradigma que se instaura. Com este modelo, exploraremos como a educação de uma forma geral e especificamente aplicada ao cooperativismo e a economia solidária pode auxiliar no dialogo entre os atores

destes diferentes espaços-tempo-estruturais. É com esta cartografia em vista que adentramos em nossa pesquisa de campo.

Julgamos importante ressaltar que, no que se refira propriamente ao cooperativismo e ao seu desenvolvimento, a transição societal se revelaria mais oportuna de ser trabalhada, porque remete com maiores possibilidade e propriedade a intervenção na realidade. Entretanto, como nosso objeto de estudo neste trabalho surge da confluência de campos científicos, fez-se necessário aprofundarmos o campo epistemológico. Começamos por esta, para ao analisarmos os espaços-tempo-estruturais, conectarmos-os com os objetivos do programa “A União Faz a Vida”, e assim partirmos para a etapa de análise do trabalho.

Boaventura esclarece que dentre as duas dimensões, a transição societal é menos visível. A passagem “do paradigma dominante – sociedade patriarcal; produção capitalista; consumismo individualista e mercadorizado; identidades-fortaleza; democracia autoritária; desenvolvimento global desigual e excludente” (SANTOS, 2002, p. 15), se dá para um novo, ou um conjunto de paradigmas de que ainda não conhecemos senão as *vibrations ascendantes* (vibrações ascendentes).

Ao sinalizar como principais estas duas dimensões da transição, Boaventura define seus eixos de análise: a ciência, o direito e o poder. Justifica o direito, citando Durkeim, que afirmava ser este um identificador privilegiado das contradições sociais (SANTOS, 2002, p. 16); no que acenamos para a sua formação de origem: a sociologia do direito.

No que tange à ciência, apresentaremos o pensamento epistêmico do autor e no que tange o poder, o enfocaremos sobre uma perspectiva da comunicação social, que em nosso entender é uma das lacunas de seu pensamento.

Nos distanciamos assim da análise de Boaventura em dois pontos. No primeiro, optamos por deixar de lado a análise do direito, não por desconsiderá-la ou entendê-la secundária, mas em razão de não se situar dentro do nosso campo de análise – educação/comunicação – diretamente.

Segundo, acreditamos que o poder da comunicação social deva ser melhor considerado em se tratando de discutir poder, hegemonia e contra-hegemonia. Consideramos que há uma lacuna na análise de Santos do novo paradigma, seja na perspectiva regulatória, seja na sua constituinte emancipatória: o poder da mídia massiva.

Não se trata, como mencionado, de engendrar a mídia como o grande centro-assunto de discussão da sociedade, mas de abordá-la no dimensionar do novo mapa emancipatório. Qual o seu papel na interação entre os diferentes espaços estruturais? Entendemos que sem esse dimensionar fica difícil conceber como dar amplitude ao processo de tradução, defendido por Santos, adiante apresentado.

## **4.2 A CRÍTICA DA RAZÃO INDOLENTE**

Na nomenclatura *Razão Indolente* Santos segue a Leibniz. Nosso autor estabelece a partir de três afirmativas ou conclusões a que ele chega após o término de sua pesquisa a respeito da globalização alternativa em 6 países: África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia e Portugal, considerados semi-periféricos; e Moçambique, considerado periférico. Achamos oportuna esta referência para re-afirmar a aplicabilidade de suas idéias e conceitos para o desenvolvimento do cooperativismo brasileiro.

A primeira afirmação é que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece” (SANTOS, 2001, p. 778), e, principalmente, considera importante.

A segunda conclusão de Boaventura é de que esta riqueza social está sendo desperdiçada, e que é deste desperdício que se nutrem as idéias que proclamam a falta de alternativas, entre elas o “fim da história”, e de toda uma postura de adaptabilidade, de inevitabilidade, invocada sob muitos aspectos, sobretudo frente ao atual modelo excludente da globalização neoliberal.

A terceira afirmativa, e a conclusão mais relevante para nosso trabalho é que para se combater este “desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social como a conhecemos” (ibidem,) e mais que isso:

não basta propor um outro tipo de ciência social.(...)é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito. (SANTOS, 2002, p. 778).

Com base nestas observações empíricas, e em suas conclusões acerca delas, Santos elabora conceitualmente as constituintes desta racionalidade indolente, hegemônica no ocidente, e que se quer única e total. Para tanto, propõe que a indolência da racionalidade ocidental se estabeleça de 4 formas distintas: a razão impotente, a arrogante, a metonímica e a razão proléptica; tão intrinsecamente arraigadas à nossa forma de entender a vida, que nem mesmo remontamos suas origens.

A razão indolente subjaz, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemônico, tanto filosófico como científico, produzido no Ocidente(...) a consolidação do Estado liberal(...), as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o

imperialismo constituíram o contexto sócio-político em que a razão indolente se desenvolveu. (SANTOS, 2001, p. 780).

A primeira destas formas de indolência é a razão impotente. A razão impotente é aquela que “não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria” (ibidem, SANTOS). É a constituinte da razão que se considera externa à realidade, que não imagina que a realidade influa no seu pensar, e que este, portanto, nada deve à realidade.

A segunda forma de indolência identificada por Boaventura é a razão arrogante. O motivo de sua arrogância é a sua presunção de liberdade total. Ela “não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade” (ibidem, SANTOS).

A terceira e a quarta forma de indolência da racionalidade ocidental são aquelas diretamente mais abordadas por Santos. As duas primeiras “são aparentemente mais antigas e têm suscitado muito mais debate [o debate sobre o determinismo ou livre arbítrio; o debate sobre realismo ou construtivismo]”, entretanto, é pela falta de discussão, a que então o autor se propõe, das duas últimas constituintes, que estes debates antigos sobre as primeiras não tem logrado conclusão (SANTOS, 2001, p. 781).

A terceira forma que admite a razão indolente é a metonímica. A razão metonímica “se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima” (SANTOS, 2001, 780). Trata-se da expressão da unicidade da razão ocidental, que, mesmo quando busca outras racionalidades, orientais ou quais sejam, as investiga sobre seus próprios patamares. Só ela se tem como racionalidade científica, as demais

são apenas formas de pensar indignas de crédito. A metonímia: a parte que se entende pelo todo.

A quarta, mas não menos importante, forma em que se apresenta nossa indolência é a razão proléptica, “que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente” (ibidem, SANTOS). A prolepse: o conhecimento do futuro no presente.

Para Boaventura, faz-se necessário desenvolver um trabalho de crítica às racionalidades metonímica e proléptica, de forma a desconstruir a idéia de que a história teve seu fim. Mostrar que, aqueles que assim pensam, o fazem por viverem aprisionados em um ínfimo espaço de tempo entre um passado cartesiano-dicotômico e um futuro dado como certo, infinitamente jogado a um progredir linear de tempo e da tecnologia.

Por isso não houve nenhuma reestruturação do conhecimento. Nem podia haver (...) a indolência da razão manifesta-se, entre outras formas, no modo como resiste a mudança das rotinas, e como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros. (SANTOS, 2001, p. 781).

Santos acredita que é duplo o desafio e o papel da nova racionalidade por ele concebida como “conhecimento prudente para uma vida decente”. Por um lado, é preciso combater toda uma racionalidade personificada no avanço tecnológico, da infinitude do futuro (racionalidade proléptica). É preciso trazer o futuro para perto, para o amanhã senão para o ainda hoje. Um amanhã tangível fruto de um devir da ação humana hoje. Um amanhã que surgirá das alternativas existentes, ausentes do discurso moderno, e/ou das que se constituem viáveis na perspectiva de ainda-não, adiante apresentada. Percebamos como estes movimentos podem ser concebidos dentro de um projeto de educação contra-hegemônica.

Por outro lado, faz-se necessário um alargamento do espaço do presente, fazendo emergir das ausências do discurso científico moderno todas as experiências alternativas, sejam econômicas, de organização política – democracia direta, sejam quais sejam; que possam revigorar a criatividade na teoria crítica. Ao que ressaltamos as palavras de Franz Kafka acerca da adversidade com que vive o homem moderno:

Ele tem dois adversários. O primeiro empurrá-o de trás, a partir da origem. O segundo impede-o de seguir adiante. Ele luta contra ambos. Na verdade, o primeiro apóia-o na luta contra o segundo, porque quer empurrá-lo para frente, e, da mesma forma, o segundo apoia-o na luta contra o primeiro, já que quer força-lo a retroceder.(...)De todo o modo, o seu sonho é poder, num momento de desatenção – mas para isso é precisa uma noite tão escura como nunca houve nenhuma –, saltar para fora da linha de combate e, por causa da sua experiência de luta, ser promovido a juiz dos seus adversários que se batem um contra o outro. (in SANTOS, 2001, p. 785-786).

#### **4.2.1 A CRÍTICA DA RAZÃO METONÍMICA**

A crítica da razão metonímica se faz urgente. “Obcecada pela idéia da totalidade sob a forma da ordem”, esta constituinte não concebe nenhuma forma de “compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes” (SANTOS, 2001, p. 782). Essa visão compreende que só há uma lógica que governa tanto o todo como suas partes. Nessa lógica, o comportamento particular de dada parte não afeta o todo.

A forma mais acabada desta totalização é a dicotomia. Esta combina, “do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia”. Na proclamada simetria, na horizontalidade entre as partes ocultam-se relações verticais desiguais, de dominação inclusas. É este falso entendimento que faz possível que o todo seja visto como mais que o conjunto das partes, quando na verdade, o todo é bem menos que o conjunto delas. O todo não é mais que os indivíduos. A diversidade dos indivíduos supera o todo.

Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referencia para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contem uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente. (SANTOS, 2001, p. 782).

Segundo Boaventura, a razão pela qual esta “racionalidade tão limitada veio a ter tamanha primazia nos últimos duzentos anos”, é que surgiu a partir de uma necessidade de legitimação do Ocidente sobre sua matriz originária, esta sim robusta e multiplamente totalizadora – o Oriente. O pensamento oriental, longe de totalizá-lo e recairmos no mesmo erro, possui em comum a “multiplicidade de mundos (terrenos e extraterrenos) e uma multiplicidade de tempos (passados, presentes, futuros, cíclicos, lineares, simultâneos).” (SANTOS, 2001, p. 783).

É este pensamento, fundado na multiplicidade, que lhe efetiva a totalidade sem, entretanto, necessitar submeter suas partes a um todo terrenamente compreensível. O todo oriental transcende o todo terreno (todo ocidental), de forma que respeita a diversidade e a individualidade das partes terrenas. O todo do ocidente é terreno e temporalmente limitado, e assim condiciona suas partes.

O Ocidente, em resposta a esta matriz, “recupera dela apenas o que pode favorecer a expansão do capitalismo”, a multiplicidade aplicada ao consumo (ibidem). Também aqui, não se trata de desprezar ou abandonar “junto à água do banho” tudo o que seja ocidental e/ou incorporar totalmente o pensamento oriental. Estamos a proceder o entendimento do pensamento ocidental.

A versão abreviada do mundo foi tornada possível por uma concepção do tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é e o que ainda não é. Com isto, o que é considerado contemporâneo é uma parte extremamente reduzida do simultâneo. (ibidem).

Hoje já é evidente que esta racionalidade metonímica “diminuiu ou subtraiu o mundo tanto quanto o expandiu ou adicionou de acordo com as suas próprias regras”. Nisto reside “a crise da idéia de progresso e, com ela, a crise da idéia de totalidade que a funda” (SANTOS, 2001, p. 785).

A contracção do presente esconde, assim, a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais no mundo.(...) A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar. (SANTOS, 2001, p. 783).

O que o autor propõe, então, é “pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem”. Santos afirma ser esse o primeiro passo para libertar as partes destas relações, para assim “revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas” pelo pensamento hegemônico (SANTOS, 2001, p. 786). Aplicando-se ao nosso trabalho: pensar a cooperação fora da sua relação com o capitalismo. Pensá-la novamente como um projeto de sociedade. Ou ainda, pensar a cooperação para além do cooperativismo oficial.

### **4.3 A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS**

A epistemologia dos conhecimentos ausentes parte da premissa de que as práticas sociais são práticas de conhecimento. As práticas que não assentam na ciência não são práticas ignorantes, são antes práticas de conhecimentos rivais, alternativos. Não há nenhuma razão apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre qualquer outra. Além disso, nenhuma delas, por si só, poderá garantir a emergência e desenvolvimento da solidariedade. O objetivo será antes a formação de constelações de conhecimentos orientados para a criação de uma mais valia de solidariedade. É esta mais uma via de acesso à construção de um novo senso comum. (SANTOS, 2002, p.247).

Na tentativa de reanimar a perspectiva crítica dentro das ciências sociais no paradigma que se instaura, Santos elabora e define três procedimentos

sociológicos a serem realizados: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

Para ele, na fase de transição em que vivemos, onde a razão metonímica “apesar de desacreditada, é ainda dominante” (ao que recordamos a idéia de hegemonia e seus conceitos correlatos apresentados por Gramsci), a “ampliação do mundo e a dilatação do presente” devem começar por um procedimento que ele chama de sociologia das ausências (SANTOS, 2001, p. 786).

O que Santos propõe é algo impensável pela razão metonímica: “pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem”. Ele não concede a este procedimento nenhum status de “salvação” das partes/termos oprimidas nas dicotomias, apenas o define como necessário para “os libertar dessas relações”, como um primeiro passo, falho e incompleto, mas sem o qual, não se pode ir adiante: “Pensar o Sul como se não houvesse Norte, pensar a mulher como se não houvesse o homem, pensar o escravo como se não houvesse senhor” (ibidem). Como referimos no primeiro capítulo, libertar-nos da dicotomia da balança mercado-educação para engendrar uma educação cooperativa realmente emancipatória onde o cooperativismo seja, efetivamente, alternativo.

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe.(...) O objetivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2001, p. 786).

Segundo Boaventura, com este movimento epistêmico se pode identificar aquilo que existe de específico nos “fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica”. São as experiências que existem no Sul, no feminino, na medicina “natural”, na economia solidária, etc; que podem ser entendidas, fora da relação com o par dominante, e que podem ser

convertidas em alternativas críveis e inspirar teorização crítica, outras alternativas e por fim renovar a esperança (ibidem).

Santos adverte, contudo, que a não-existência não se dá de forma unívoca, são várias as lógicas e os processos através dos quais ela se produz: “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada indivisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (SANTOS, 2001, p. 787). O sociólogo português distingue cinco lógicas ou modos de produção de não-existência.

A primeira lógica deriva da monocultura do saber e do rigor do saber. É o mais poderoso. Consiste em transformar a ciência moderna e a alta cultura nos únicos critérios de verdade e de qualidade estética. “A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura”, respectivamente (ibidem).

A segunda lógica é a já mencionada monocultura do tempo linear. “A história tem sentido e direcção conhecidos”. Esta lógica assumiu diversas formas nos dois últimos séculos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização e porque não, terceirização, re-estruturação. Somente aquilo que acontece nos países centrais é contemporâneo. O demais é resíduo de tempos passados: primitivo, tradicional, pré-moderno, simples, camponês, subdesenvolvido, obsoleto (SANTOS, 2001, p. 787).

A terceira lógica é a da classificação social assentada na monocultura da naturalização das diferenças. A população é dividida por categorias que naturalizam uma hierarquia. As classificações racial e sexual são as mais salientes.

De acordo com esta lógica, a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior. (SANTOS, 2001, p. 788).

A quarta lógica é da escala dominante. Segundo esta lógica, nada que não tenha “relevância” na escala global importa ou é credível de mérito. Todas as outras escalas são irrelevantes. No ocidente, esta escala dominante, total, assume duas formas: universal e global. Tudo o que é local e regional não é digno de crédito perante as entidades de alcance global.

A quinta lógica é a produtivista e se estrutura na monocultura dos critérios da produtividade capitalista. O crescimento econômico é inquestionável, da mesma forma como são inquestionáveis todos os critérios e procedimentos que bem o sirvam. “A não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada a natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional” (SANTOS, 2001, p. 789).

A produção social destas ausências resulta, em última análise, no desperdício da experiência social. Tornar presentes estas experiências significa torná-las alternativas consideráveis às experiências hegemônicas, significa “a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objecto de disputa política” (ibidem).

Para tanto, Santos recomenda por em questão cada um dos modos de produção mencionados acima. No lugar de cada uma destas cinco lógicas excludentes, não uma contra-lógica, mas uma ecologia de lógicas. Para cada modo de produção de não-existência, uma ecologia de produção da totalidade das existências.

Assim, no lugar da monocultura do saber, ou do rigor do saber, uma ecologia de saberes, cuja idéia central é de que não há ignorância em geral nem saber em geral. “Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2001, p. 790).

Não se trata de desprezar o saber científico, mas de não totalizá-lo. Existe saberes que operam quase que inquestionáveis em determinados contextos e práticas sociais dadas como ausentes ou não-existentes pela razão dominante.

Da mesma forma, no lugar da monocultura do tempo linear, faz-se necessário instrumentar a ecologia das temporalidades. Instaurar a idéia de que o tempo linear é uma entre muitas concepções de tempo, e de que, “se tomarmos o mundo como nossa unidade de análise, não é sequer a concepção mais praticada.” (SANTOS, 2001, p. 791).

O domínio do tempo linear não resulta da sua primazia enquanto concepção temporal, mas da primazia da modernidade ocidental(...)a partir da secularização da escatologia judaico-cristã. (SANTOS, 2001, p. 791).

Em vez da naturalização das diferenças, uma ecologia dos reconhecimentos. Um colegiado de concepções que permita confrontar a confusão dentre diferença e desigualdade, instaurando “uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença”. Buscando a igualdade entre os diferentes: “uma ecologia das diferenças produzidas a partir de reconhecimentos recíprocos.” (SANTOS, 2001, p. 792).

A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade. (SANTOS, 2002, p. 246).

Confrontando a quarta lógica de não-existência, no lugar da lógica de escala, uma ecologia das trans-escalas. Trata-se de recuperar o que no local não é efeito, independe da globalização hegemônica. Para tanto, e este ponto nos remete muito a nosso objeto empírico, organizado por uma organização de natureza econômica, é preciso que o local seja conceitualmente desglobalizado.

É preciso também identificar com clareza o que no local não foi assimilado pela globalização. Faz-se necessário diferenciar o autenticamente local do que Santos chama de globalismo localizado – os efeitos transformantes da globalização – o local transformado pelo global.

Ao desglobalizar o local relativamente à globalização hegemônica, a sociologia das ausências explora também a possibilidade de uma globalização contra-hegemônica. Em suma, a desglobalização do local e a sua eventual reglobalização contra-hegemônica ampliam a diversidade das práticas sociais ao oferecer alternativas ao globalismo localizado. (SANTOS, 2001, p. 792).

Neste conjunto específico de contra-lógicas, na ecologia das trans-escalas, é que imaginamos, conjuntamente com a que segue, como contribuir via educomunicação, para o desenvolvimento do local, via cooperativismo.

Por último, mas para este estudo de suma importância, precisamos contrapor a lógica produtivista, própria do sistema capitalista, por uma ecologia de produtividade. Esta constituinte da não-existência se firma num binômio de exploração da natureza e do trabalho. Nas próprias palavras do autor, “este é talvez o domínio mais controverso da sociologia das ausências”. E por quê? Porque põe em cheque todo o paradigma desenvolvimentista, “do crescimento econômico infinito e a lógica da primazia dos objetivos de acumulação sobre os objetivos de distribuição que sustentam o capitalismo global.” (SANTOS, 2001, p. 793).

É evidente que o capitalismo nunca desprezou por completo as formas ditas alternativas, e há que se reiterar que essa expressão carrega em si uma legitimação indesejada do modelo dominante – “alternativa a algo”. Conjuntamente as mega atividades transnacionais, essas alternativas, como o cooperativismo, por exemplo, foram muitas vezes usurpadas da sua índole transformadora e emancipatória para funcionar como paliativos da exclusão gerada pelo modelo hegemônico.

Em resumo, em cada um destes domínios, do saber, do tempo, das diferenças, das escalas e da produção, “o objectivo da sociologia das ausências é revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição a credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas” (SANTOS, 2001, p. 793). A idéia de multiplicidade, possível a partir de relações não-destrutivas, ou, em outras palavras, cooperativas, entre os agentes é o que compõe a nomenclatura “ecológica” utilizada por Santos:

Comum a todas estas ecologias é a idéia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe.(...)O exercício da sociologia das ausências é contrafactual e tem lugar através de uma confrontação com o senso comum científico tradicional. (SANTOS, 2001, p. 793).

Vimos até aqui como, através da sociologia das ausências, expandir o horizonte das experiências sociais existentes, fazendo-as emergir da ausência de consideração da metonímia dominante. Mas este procedimento é somente o meio do caminho apontado por Santos. Além de tornar visíveis estas experiências, faz-se necessário expandir o horizonte do pensamento também para aquelas experiências possíveis, habitantes do domínio do ainda-não, mas que podem surgir em razão do que já foi tornado presente, visível. Este é o trabalho da sociologia das emergências.

#### **4.4 A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS NO DOMÍNIO DO AINDA-NÃO**

É preciso deixar claro que estes dois procedimentos sociológicos estão interligados, estando o segundo, muitas vezes, em relação de consequência com o primeiro. Quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis, mais experiências serão possíveis no futuro. No entanto é importantíssimo apontar que a visibilidade proporcionada pela sociologia das ausências nem necessária, nem isoladamente, conduz a uma maior diversidade no futuro. Os movimentos criativos da sociologia das emergências são fundamentais.

Quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis[conhecimentos e agentes], maior será a expansão do presente e a contração do futuro. (SANTOS, 2001, 799).

A sociologia das emergências se revela “por via da amplificação simbólica das pistas ou sinais” colhidos no presente, nas experiências visíveis e que podem estabelecer uma idéia de possibilidade que, apesar de ainda-não ser, pode vir a ser. É neste sentido que acreditamos que a aproximação do cooperativismo com as demais iniciativas econômicas alternativas, bem como a outros movimentos de emancipação, possa se revelar produtiva. Seja por revelar eventos de sucesso, como o programa estudado, bem como para revelar possibilidades: “A possibilidade é o movimento do mundo” (SANTOS, 2002, p. 796).

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro( o Ainda-Não) sobre os quais é possível actuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração (ibidem).

A idéia de ainda-não é peça chave da sociologia das emergências. Santos o importa do pensamento do filósofo Ernst Bloch. Ele chama a atenção ao fato da filosofia ocidental ser aficionada aos conceitos de Tudo e Nada, “nos quais tudo parece estar contigo como latência, mas donde nada novo pode surgir”. Para Bloch, no que Santos concorda, é este o motivo para a estática da filosofia ocidental. “Para Bloch, o possível é o mais incerto, o mais ignorado conceito da filosofia ocidental” (SANTOS, 2001, p. 794). Ao tempo em que, só nos seus domínios se pode revelar a inesgotabilidade do mundo.

O Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata.(...) Objetivamente o Ainda-Não é, por uma lado, capacidade (potência) e, por outro, possibilidade(potencialidade). (SANTOS, 2001, p. 795).

Segundo Santos, os campos sociais onde estas possibilidades provavelmente mais se revelarão são as experiências de conhecimentos; de desenvolvimento, trabalho e produção; experiências de reconhecimento; de democracia; e as experiências de comunicação e informação.

Nesta passagem o que acreditamos que os estudos do campo epistemológico da educomunicação aplicados ao cooperativismo possam contribuir para a emergência de novas possibilidades emancipatórias. Precisamente, na coligação de experiências de desenvolvimento, trabalho e produção com as experiências de comunicação e informação.

#### **4.5 O PROCEDIMENTO DE TRADUÇÃO**

O procedimento de tradução é complementar a sociologia das ausências e das emergências, e essencial a revitalização da emancipação social no novo paradigma. Se as primeiras visam enriquecer o mundo, “o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade, coerência e articulação” a esta enriquecida diversidade (SANTOS, 2001, p. 807).

“O trabalho de tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político”. A tradução não é somente a técnica de traduzir. Obviamente que esse elemento é relevante, dado seu necessário funcionamento democrático, implícito ao objetivo emancipatório; entretanto, é também emoção.

Pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do carácter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática. (SANTOS, 2001, p. 808).

Apesar de plural em suas premissas, a tradução necessita impor uma negativa: a da impossibilidade de uma teoria geral. A única teoria geral é a

“teoria geral da impossibilidade de uma teoria geral”(ibidem, SANTOS). Sem este pressuposto, a tradução fatalmente passa de um conceito emancipador para mais uma instância regulatória. Na realidade, o primeiro e maior dos “hercúleos” trabalhos da tradução é a tradução deste pressuposto teórico.

Mas para além disto o que devemos traduzir? Como devemos fazê-lo? Quem deve traduzir? E para quem deve voltar-se, a todos? Existe momento para que seja feito?

A estas perguntas devemos responder caminhando. Santos afirma que “cabe a cada saber ou prática decidir o que é posto em contato com quem”. Para fazer isso ele nos coloca à luz do conceito de zona de contato. As zonas de contato são “campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (SANTOS, 2001, p. 808-809).

Trata-se de lugares fronteiriços às margens dos processos. E é do convívio nestas zonas que, gradualmente, os sujeitos, sejam pensadores e/ou atores, devem buscar o aprendizado do que é realmente relevante de ser posto em contato. Essas zonas serão sempre seletivas, na medida que os saberes e práticas excedem “o que de uns e outras é posto em contato”. A experiência ensinará o que, o como e o quando traduzir.

Entretanto, Santos chama a atenção para dois aspectos com relação a o que traduzir. Primeiro, nem tudo que necessita ser traduzido será selecionado. Pelo contrário, muito do que realmente precisa ser traduzido como as origens de determinado tabu, por exemplo, tenderá a jamais aparecer. É preciso estar ciente que, fruto de séculos de opressão, certos aspectos de dada cultura podem ter se tornado impronunciáveis naquela cultura.

O segundo aspecto salientado por Boaventura é de que, nenhuma cultura ou micro-cultura é monolítica. Várias interpretações podem surgir no momento de definir o que traduzir. Estas decisões devem provir da experiência do contat e não dos pressupostos de uma ou outra parcela do grupo. O processo de tradução terá, normalmente, uma etapa de tradução interna.

Os atores necessitarão criar experiência no sentido de entender e buscar a “conjugação de tempos, ritmos e oportunidades” para a tradução (SANTOS, 2001, p. 811). É este, em excelência, o aspecto político da tradução. É igualmente importante que sejam eles, os atores, os sujeitos da tradução. Este trabalho não pode ser destinado a academia.

Os intelectuais que desejarem fazê-lo não poderão reclamar exclusividade, e deverão estar “fortemente enraizados nas práticas e saberes que representam, tendo de uns e de outras uma compreensão profunda e crítica” (SANTOS, 2001, p. 812). Como podemos observar na escrita do autor, os intelectuais deverão efetivamente representar as práticas e saberes. Necessitarão estar envolvidos com elas no sentido orgânico apontado por Gramsci para que a tradução leve a construção de um topoi emancipatório.

#### **4.6 O CONCEITO DE TOPOI E O NOVO SENSO COMUM EMANCIPATÓRIO**

Assim como Gramsci que fala da “superação do senso comum”, Boaventura, apesar de pouco mencionar o italiano, centra na criação de um “novo senso comum emancipatório” a renovação da emancipação social, seu correlato contemporâneo da idéia marxista-gramsciana da superação da hegemonia.

Boaventura defende que para pensarmos a renovação da emancipação social, afogada na modernidade, faz-se necessário recorrermos a uma nova forma de pensar: o conhecimento prudente para uma vida decente. Já para a efetivação desta renovação, Santos defende que as idéias e os atores devam

desenvolver-se de forma a gerarem um novo senso comum. Para que isto aconteça é preciso alterar e superar os elementos que fundamentam, solidificam e sustentam o atual. Estes elementos são os topoi de uma dada sociedade.

Os topoi ou loci são “lugares-comuns”, pontos de vista amplamente aceites, de conteúdo muito aberto, inacabado ou flexível, e facilmente adaptável a diferentes contextos de argumentação” (SANTOS, 2002, p.99).

Estes topoi podem ser identificados em todas as áreas das diferentes culturas. Eles geralmente surgem agrupados em pares de elementos opostos. Na medida em que estes opostos se confrontam e os vencedores se articulam, nasce, estabelece-se a referência, solidifica-se o pilar de sustentação de uma dada hegemonia.

O conjunto dos topoi dominantes nos diferentes pares, num determinado tempo e lugar, constitui a constelação intelectual hegemônica desse período e introduz-se, de uma maneira ou de outra, em todas as áreas de conhecimento. (SANTOS, 2002, p. 102)

Ressaltamos que os topoi vencidos não são extintos. Permanecem ausentes, ou marginalizados. Muitas vezes, alterar o senso comum implicará em recupera-los; outras vezes se fará necessário redefini-los na superação da dicotomia que os instituiu. Somente a experiência poderá nos guiar nestas estradas. Construir esta experiência – da própria recuperação/redefinição destes topoi contra-hegemônicos – é a tarefa do trabalho de tradução.

Muitos destes topoi contra-hegemônicos já se configuram na sociedade. Vem-me à mente um exemplo claro, que nos remete a um dos duelos de topoi mais fundamentais para a ciência e os tempos modernos como um todo, apontado por Santos: a relação entre a harmonia com a natureza e a qualidade de vida.

A idéia da qualidade de vida surge a partir do esgotamento da perspectiva quantitativa, vencedora do embate travado na modernidade. O próprio consumismo se baseia na idéia de “mais viver”, mais intenso é ter mais coisas. O homem moderno, sobretudo nas últimas décadas depositou na perspectiva de quantidade a sua idéia de “aproveitar a vida”. Segundo Santos, Aristóteles era quem afirmava que “um grande número de coisas boas é mais desejável que um pequeno número” (SANTOS, 2002, p. 102).

Isto está mudando. Vejamos a medicina, representante “de excelência” do pensamento científico ocidental, na medida em que abre seus horizontes para outros saberes, deixa de focar a longevidade numa perspectiva de conquista de, de quantidade; para enfoca-la numa perspectiva de consequência de, de qualidade de vida.

Este movimento entra em choque direto com o desejo desenvolvimentista do domínio da natureza. A sua preservação passa, na medida da ineficácia da idéia do seu domínio, a ser fundamental no novo topo de fundamento da idéia de “aproveitar a vida”, o da qualidade. O topos da qualidade, apesar de suprimido do discurso científico e do senso comum em geral, sobreviveu no domínio da estética e da expressividade como um todo.

Para a construção deste novo senso comum emancipatório, Santos afirma necessária uma dupla ruptura epistemológica. Segundo Boaventura a “ciência moderna constitui-se em oposição ao senso comum”, foi esta a primeira ruptura epistêmica. Entretanto ao fazê-lo, na medida do colapso do paradigma moderno na incapacidade da ciência moderna de levar a cabo a emancipação prometida, e da intenção de reinventá-la, esta distinção não foi, não é suficiente para explicar a diferença entre conhecimento verdadeiro e senso comum.

Santos propõe que para sair deste “beco-sem-saída” faz-se necessário não uma segunda, que seria uma nova ruptura simplesmente, ou um retrocesso a medievalidade, mas uma dupla ruptura epistêmica: “romper com a primeira ruptura epistemológica”, que representa a mera separação por distinção, “a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum”, que re-invente a emancipação social (SANTOS, 2002, p. 107).

Em outras palavras, o conhecimento-emancipador, aquele que objetiva organicamente a emancipação social, precisa romper com o senso comum conservador e mistificador. Não se trata de criar “uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório” (SANTOS, 2002, p. 107). Ou ainda, o conhecimento daqueles que buscam a emancipação precisa deixar de referendar-se unicamente no conhecimento científico moderno para aproximar-se do que Gramsci chama de bom senso, algo que possa substituir na sociedade o senso comum anterior.

A ciência moderna ensinou-nos a rejeitar o senso comum conservador, o que em si é positivo, mas insuficiente. Para o conhecimento-emancipação, esse ensinamento é experienciado como uma carência, a falta de um novo senso comum emancipatório. O conhecimento-emancipação só se constitui enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. Só assim será um conhecimento claro que cumpre a sentença de Wittgenstein: ‘tudo o que pode dizer-se, pode dizer-se com clareza. (SANTOS, 2002, p. 108).

#### **4.7 UMA CARTOGRAFIA DA TRANSIÇÃO SOCIETAL**

Como afirmamos no princípio deste capítulo, a transição societal é menos visível do que a epistêmica. Temos apresentado até aqui os movimentos epistêmicos propostos por Boaventura visando à construção de um novo senso comum emancipatório – o conhecimento prudente para uma vida decente.

A partir de agora, passamos a apresentar a cartografia de análise apresentada por Santos em que se processa a transição societal nesta transição. A partir deste mapa pretendemos mergulhar nas possibilidades que a confluência educomunicativa abre para a emancipação e para o desenvolvimento da cooperação de uma forma específica.

Na construção deste mapa, Santos parte de uma premissa tripla, o poder, o direito e o conhecimento. Como já mencionado, deixaremos de lado a análise do direito por falta de aplicabilidade em nosso objeto e também por falta de propriedade para discuti-lo.

Santos concebe que “as sociedades capitalistas são formações ou constelações políticas constituídas por seis modos básicos de produção de poder” (SANTOS, 2002, p. 272), que, em interação, levam a constituição de seis formas básicas de poder. Da mesma forma, estas sociedades são formações ou constelações epistemológicas constituídas de seis modos de produção de conhecimento, e geram seis formas básicas de conhecimento. Construir a emancipação é compreender como as diferentes formas de conhecimento corroboram para a perpetuação das diferentes formas de poder. Para Santos, “o poder é qualquer relação social regulada por uma troca desigual” (SANTOS, 2002, p. 266).

Entender estas trocas desiguais é fundamental para o conhecimento-emancipação. Como estas trocas, estas relações de poder não acontecem isoladamente, mas sim “como uma constelação de diferentes formas de poder combinadas” (SANTOS, 2002, p. 265); conceber esta constelação de saberes e ações emancipatórias combinadas talvez seja a forma mais acertada para guiar o desenvolvimento do conhecimento prudente para uma vida decente.

Para chegar a estas afirmativas e depois para explorá-las Santos concebe as sociedades como a articulação de seis modos ou espaços

estruturais distintos e conectados de produção da prática social. “Um modo de produção de prática social é um conjunto de relações sociais cujas contradições internas lhe conferem uma dinâmica endógena específica” (SANTOS, 2002, p. 277).

Os seis espaços estruturais identificados por Santos são o espaço doméstico, o da produção, o espaço do mercado, o espaço da comunidade, o da cidadania e o espaço mundial. Santos reconhece nestes espaços os “conjuntos mais elementares e mais sedimentados de relações sociais nas sociedades capitalistas contemporâneas” (ibidem).

Ele chama atenção para o fato de que a distinção dentre estes espaços, bem como as suas autonomias frente aos demais se apresentam de formas diferentes no centro, na periferia e na semiperiferia do sistema mundial, devido, “em grande medida, as diferentes trajetórias históricas em direção a modernidade ocidental” (SANTOS, 2002, p. 274).

Isso quer dizer que as formas como os diferentes modos de poder agem e são produzidas nos diferentes espaços estruturais são diferentes em cada espaço nacional e até, em certo ponto, regional. Para Santos, o poder nunca é exercido numa forma exclusiva, mas sim “como uma constelação de diferentes formas de poder combinadas” (SANTOS, 2002, p. 265).

Dito isso, apresentamos o quadro 1, ao final deste capítulo, onde reproduzimos na íntegra o mapa de estrutura-acção das sociedades capitalistas no sistema mundial de Santos, para então apresentarmos a caracterização destes espaços.

O espaço doméstico é o conjunto de relações sociais de produção e reprodução da domesticidade e do parentesco (...) e pode ser considerado entre as relações de conjugalidade, entre pais e filhos, entre estes últimos, e com os demais parentes. (SANTOS, 2002, p. 277)

O espaço da produção é “o conjunto de relações sociais desenvolvidas em torno da produção de valores de troca econômicos e de processos de trabalho” (SANTOS, 2002, p. 277). Reflete-se na relação entre os diferentes setores da economia, entre trabalhadores e gestores de dada empresa. Santos sustenta ainda que é neste espaço onde o modelo de exploração da natureza, chave para a cultura moderna, é reproduzido.

Além disto, neste espaço as relações desiguais de poder se expressam de forma muito mais direta que nos demais espaços. Assim sendo, abordar alternativas neste espaço é chave para toda a questão de sustentabilidade, que apresentamos interligada com a idéia de qualidade de vida. Voltaremos a este ponto ao correlacionarmos o insurgente topoi da sustentabilidade ecológica com o foco temático do programa estudado – ambiente e sustentabilidade.

O espaço do mercado é “o conjunto de relações sociais de distribuição e consumo de valores de troca”. Para Santos, é neste âmbito que se produzem e reproduzem a “mercadorização das necessidades” e a “cultura do consumismo”: a “ideologia do consumismo sem a prática do consumismo” que caracteriza vastos grupos sociais, sobretudo, nas nações periféricas e semi-periféricas (SANTOS, 2002, pgs 277 e 271). É neste espaço que se dão a produção e a reprodução da subjetividade capitalística observada por Felix Guattari. Acreditamos que esta influência se dê fundamentalmente pela mídia. Daí entendermos como urgente analisarmos as possibilidades educacionais versus o incentivo mediático a essa subjetividade, que subjaz a cultura do consumismo.

O espaço da comunidade é constituído pelas relações sociais desenvolvidas em torno da produção e da reprodução de territórios físicos e simbólicos e de identidades e identificações com referência a origens ou destinos comuns”. (SANTOS, 2001, p, 278)

Já o espaço da cidadania é dado no conjunto das relações sociais da “esfera pública”. Trata-se de um espaço privilegiado para o trabalho das

sociologias das ausências e das emergências e é nele que, fundamentalmente, pode-se buscar a essencial legitimação do trabalho de tradução; tão essencial como a busca de amplitude e visibilidade para este trabalho. Ao que atentamos para o caráter de “serviço público” implícito nas concessões das mídias eletrônicas e ao fato de que, segundo o próprio autor, um dos campos mais profícuos para as novas emergências seja o campo das experiências comunicacionais e informacionais.

Finalizando, o espaço mundial é “a soma total dos efeitos pertinentes internos das relações sociais por meio das quais se produz e reproduz uma divisão global do trabalho” (SANTOS, 2002, p. 278).

Apresenta-se aqui o sistema mundial, sob a forma de espaço mundial, ou seja, como uma estrutura interna das sociedades nacionais. O espaço mundial é o conjunto das relações sociais locais ou nacionais em que o sistema mundial se inscreve através de efeitos pertinentes. (SANTOS, 2002, p. 275).

Esta conceitualização da dinâmica global dentro de uma dada sociedade (nacional ou regional) é que, segundo Boaventura, compatibiliza teoricamente as interações entre as dinâmicas globais e a diversidade das dinâmicas locais. Se podemos argumentar que essa dinâmica está diretamente ligada aos espaços da produção e do mercado, é através da mídia que ela se manifesta nos espaços doméstico e da cidadania. Como já referimos não se trata de centralizar na mídia a totalidade das questões sociais, mas de estudar como o sistema de resposta social se manifesta nestes diferentes espaços estruturais propostos.

Para entender como se articulam estes espaços Boaventura estabelece três dimensões de referência: a unidade de prática social, a dimensão institucional e a dinâmica de desenvolvimento.

A unidade de prática social é dimensão ativa do espaço estrutural, é o princípio que organiza a ação seja coletiva ou individual dos envolvidos. É o “principal critério de identidade e identificação dos indivíduos e grupos sociais envolvidos em relações sociais agregadas em torno de cada espaço estrutural particular” (SANTOS, 2002, p. 279-280).

A dinâmica de desenvolvimento trata da direcionalidade da ação social, do “princípio local de racionalidade que define e gradua a pertença” das relações a um determinado espaço particular. É este processo também que define a mudança, o movimento social normal que ocorre em cada espaço estrutura.

A dinâmica de desenvolvimento do espaço doméstico é, de entre as orientações emocionalmente investidas, uma das mais centrais na sociedade.(...) Pelo contrário, a dinâmica de desenvolvimento do espaço da produção parece ser a menos investida emocionalmente. (SANTOS, 2002, p. 282).

Já a dimensão institucional refere-se “a organização da repetição na sociedade”; as formas, processos, aparatos, contratos e “esquemas” que organizam as relações sociais em seqüências rotinizadas e normatizadas. Através destes procedimentos que “os padrões de interação são desenvolvidos e ‘naturalizados’ como normais, necessários, insubstituíveis e de senso comum” (SANTOS, 2002, p. 281). Ao que apresentamos a definição do autor do papel institucional nas sociedades.

As instituições são instrumentos de controle do risco e da imprevisibilidade; é através delas que as sociedades estabilizam as expectativas dos indivíduos e dos grupos sociais. (SANTOS, 2002, p. 282).

Dito isso, encerramos a apresentação sociológica conceitual de Boaventura de Sousa Santos e partimos para a etapa de análise de nosso trabalho. A sociologia de Boaventura de Sousa Santos é demasiado ampla para ser aqui apresentada; assim como não nos cabe uma análise aprofundada

de sua implícita abordagem comunicacional ou de sua não-abordagem da comunicação social massiva.

Reiteramos, como forma de apresentar nossa etapa de análise, que a perspectiva midiática é, estranhamente, pouco abordada pelo autor. Dizemos estranhamente porque seu trabalho possui íntimas constituintes comunicacionais, podendo-se mesmo afirmar que a comunicação é peça chave no pensamento de Boaventura. Acreditamos termos abordado os aspectos mais importantes de seu trabalho para nosso estudo.

**Quadro 1: Mapa de estrutura-ação das sociedades capitalistas no sistema mundial**

DIMENSÕES ESPAÇOS ESTRUTURAIS	UNIDADE DE PRÁTICA SOCIAL	INSTITUIÇÕES	DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO	FORMA DE PODER	FORMA DE DIREITO	FORMA EPISTEMOLÓGICA
ESPAÇO DOMÉSTICO	Diferença sexual e geracional	Casamento, família e parentesco	Maximização da afetividade	Patriarcado	Direito doméstico	Familismo, cultura familiar
ESPAÇO DA PRODUÇÃO	Classe e natureza capitalista	Fábrica e empresa	Maximização do lucro e maximização da degradação da natureza	Exploração e "natureza capitalista"	Direito da produção	Produtivismo, tecnologismo, formação profissional e cultura empresarial
ESPAÇO DO MERCADO	Cliente- consumidor	Mercado	Maximização da utilidade e mercadorização das necessidade	Fetichismo das mercadorias	Direito de troca	Consumismo e cultura de massa
ESPAÇO DA COMUNIDADE	Etnicidade, raça, nação, povo e religião	Comunidade, vizinhança, região, organizações de base, Igrejas	Maximização da identidade	Diferenciação desigual	Direito da comunidade	Conhecimento local, cultura da comunidade e tradição
ESPAÇO DA CIDADANIA	Cidadania	Estado	Maximização da lealdade	Dominação	Direito territorial	Nacionalismo educacional e cultural, cultura cívica
ESPAÇO MUNDIAL	Estado Nação	Sistema inter- estatal, organismos e associações internacionais, tratados internacionais	Maximização da eficácia	Troca desigual	Direito sistêmico	Ciência, progresso universalístico, cultura global

Fonte: (SANTOS, 2002, p. 273)

## **CAPÍTULO 5**

### **A EDUCOMUNICAÇÃO COOPERATIVA E A PRODUÇÃO DO NOVO SENSO COMUM EMANCIPATÓRIO**

De forma a dar conta da variedade de nossos objetivos, decidimos proceder esta análise em dois momentos distintos. Num primeiro, refletiremos sobre as informações colhidas no campo empírico que digam respeito mais diretamente aos objetivos relacionados como do grupo 1 (ver 1.4 objetivos). Trata-se mais de responder a primeira parte do problema formulado: Como se configuram as relações de educomunicação dentro do Programa “A União Faz a Vida” do sistema Sicredi.

Já no segundo momento, enfocaremos o segundo grupo de objetivos a que nos propomos, de forma a dar conta da segunda pergunta formulada em nosso problema de investigação: “quais as perspectivas de utilização educ comunicativa numa formação cooperativa contra-hegemônica de cunho emancipatório e na criação de um novo senso comum emancipatório”.

Neste momento, concentraremos esforços na elaboração das possibilidades educacionais. Logicamente, voltaremos, sempre que possível e necessário, ao campo empírico para abastecer-nos de dados e assim fomentarmos nossa criatividade. É esta a natureza de um estudo exploratório. Dito isso, partamos. Antes, porém, gostaríamos de registrar que, longe de centrarmos nossa análise nas certezas supostamente garantidas pelo saber científico, a conceberemos seguindo o procedimento da sociologia das emergências de Santos, não abrindo mão do rigor científico, mas autorizando-nos a desenvolver uma dimensão propositiva baseada na imaginação do possível no domínio do Ainda-Não.

### **5.1 COMO SE CONFIGURAM AS RELAÇÕES DE EDUCOMUNICAÇÃO DENTRO DO PROGRAMA “A UNIÃO FAZ A VIDA” DO SISTEMA SICREDI?**

Primeiramente, ressaltamos, mais uma vez, que não tínhamos o objetivo de avaliar o programa “A União Faz a Vida”, nem mesmo no que tange a utilização de ferramentas comunicacionais no ensino. Não teríamos condições de amplitude para fazê-lo. O programa está hoje distribuído por quatro estados da federação. Da mesma forma, não teríamos a formação adequada para avaliar qualitativamente a utilização destas ferramentas, não somos estudiosos da educação. Nossa intenção no que tange o uso destas ferramentas era eminentemente observatório, dada a exploração.

A pergunta acerca do conhecimento do significado e mesmo da expressão educacional começa a ser respondida, na verdade, no seu próprio elaborar. Sem encerrar conclusão, o que seria pré-conceito, uma vez que o campo da educação é novo, e ainda em construção, era passível presumirmos que o seu conhecimento não tivesse, ou pouco tivesse, chegado ao ensino fundamental público. As dificuldades, limitações, bem como os esforços dos profissionais para superá-los são de domínio público.

Quando conversamos com a coordenadora pedagógica do programa tivemos quase essa certeza, mas, para encerrar quaisquer dúvidas, ainda assim abordamos a questão junto aos entrevistados. De fato, a expressão não era conhecida, nem o seu significado. Apesar de nossa pequena amostragem, podemos afirmar que o termo educomunicação, bem como a idéia de constituição de um campo científico convergente entre a educação e a comunicação não era de conhecimento dos atores do programa; nem de professores, nem de coordenadores pedagógicos.

Isto poderia nos levar a concluir como correta uma de nossas hipóteses iniciais, apresentada na introdução deste trabalho, ainda que não sob esta forma – de hipótese: que a educação cooperativa é pensada e, principalmente executada, sob padrões conservadores, ou seja, centrados numa perspectiva verticalizada da relação professor-aluno e, unicamente dentro do ambiente escolar, fora algumas exceções. Entretanto, de uma maneira geral, tanto os professores como os coordenadores apresentaram um discurso bastante dialógico sobre a educação. Discurso que não consideramos conservador e que pode ser enquadrado, mencionada a raiz educacional em Paulo Freire, tanto no campo epistemológico da confluência, como no que tange à gestão educacional do processo educacional. Atente-se a que o afirmamos enquanto discurso, uma vez que pouco conseguimos observar do processo educativo de fato.

Podemos inferir, todavia, que este discurso seja coerente; e o fazemos, no que se refere aos coordenadores pedagógicos, pelo êxito do programa, e em se tratando dos professores pela particular e reconhecida qualidade do ensino no município de Nova Petrópolis. Nisto estamos considerando, seguindo novamente a Freire, que a qualidade da educação está diretamente ligada ao nível de diálogo existente.

A partir do estudo empírico, acreditamos que o programa estudado seja uma exceção a nossa hipótese, de que a educação cooperativa segue, via de

regra, padrões não-dialógicos, de encontro às observações apontadas por Desroche. Nessa perspectiva, ao analisarmos mais a frente as possibilidades da educomunicação, esta hipótese persistirá no nosso imaginário. Abaixo, reproduzimos dois trechos da técnica de grupo focal em que os coordenadores pedagógicos comentam acerca da necessidade dos professores dialogarem com a estrutura midiática.

a escola, de forma alguma, pode ficar alheia ao que a gente tem aí nos meios de comunicação. O que realmente tá sendo difícil dentro das escolas é como o professor vai trabalhar, como ele vai lidar com esse processo, com a mídia.

Hoje o professor que trabalhar com jovem, se não assistir pelo menos alguns cliques da MTV pra saber depois debater, já é complicado dar aula, entendeu? Então tu tens que estar um pouquinho na linguagem deles e saber, porque se não, depois fica complicado.

Nesta linha, verificamos que os professores, embora ressaltem sempre as dificuldades, ora de recursos – a segunda escola não tem computadores à disposição dos alunos, - ora de tempo, na necessidade de cumprir cronograma e calendário letivos, procuram efetivamente utilizar os recursos comunicacionais disponíveis, sejam eles audiovisuais, escritos ou quais sejam.

Todavia, reiteramos que inexistente um trabalho específico para tanto. As professoras entrevistadas, de uma maneira geral, enfatizaram atentar à utilização destes recursos, no sentido pedagógico da atividade, de busca do interesse e da interação dos alunos, mas não efetivamente sob enfoque educacional. Esta idéia inexistente, assim como um planejamento para tanto. Entretanto, algumas iniciativas podem ser apontadas dentro do campo educacional das “Mediações Tecnológicas na educação”.

De uma maneira geral, podemos concluir que as formas/técnicas de comunicação mais utilizadas, a partir das entrevistas com professoras e coordenadoras, são o vídeo, seja cassete ou DVD, e o jornal. As duas escolas

visitadas possuem DVD e recebem a assinatura de jornais. Todas as escolas do município as recebem. O número destas assinaturas não seria suficiente para se realizar um trabalho direto focado especificamente neles, nem mesmo com uma determinada turma de alunos. O objetivo das assinaturas não é esse.

Apesar disto, segundo professoras e diretoras, o que foi confirmado pelas alunas entrevistadas, “as professoras costumam perguntar se a gente viu aquela notícia”, e utilizar, na medida do possível determinadas matérias para apresentar determinado tema ou resgatar determinada discussão. Todos os professores foram unânimes, entretanto, que não receberam nenhuma formação neste sentido, seja de utilização de mídias, quais forem, em sala de aula – mediação tecnológica na educação, seja de educação crítica aos meios.

O jornal nós usamos bastante, é um recurso que a gente usa muito na sala de aula.(...) Seja pra dar aula de reforço, desenvolver a leitura, colocar eles, conhecer o que está acontecendo no mundo. (Professora).

Com respeito às mídias eletrônicas, as professoras mencionaram um uso similar ao uso dos jornais, de temáticas apresentadas nas novelas televisivas: preconceito contra portadores de Síndrome de Down, a questão da bulimia. Já o uso de vídeos mostrou-se mais esporádica. Apenas dois professores afirmaram utilizá-los, um deles fazendo referência a DVDs do Ministério da Educação sobre temas específicos como ética e ecologia – com turmas de 7a e 8a séries, e o outro ao mencionar uma atividade realizada – com crianças de 3a e 4a séries. No que tange à primeira utilização, nada referente à cooperação foi mencionado.

Já no que tange à segunda, esta nos pareceu um belo exemplo da educomunicação aplicada ao cooperativismo. Tratou-se de uma atividade a partir de um vídeo sobre o personagem Dom Quixote, após o qual as crianças desenvolveram um trabalho confeccionando um dragão, visto no vídeo, a partir de lixo reciclável. A cooperação foi trabalhada na medida da confecção coletiva

a partir de objetos recolhidos também coletivamente. E o foco foi colocado na questão da ecologia, da reciclagem. “O dragão era o lixo que nós produzimos, e nós trabalhamos como nós podemos derrotá-lo juntos”.

O dragão do lixo é de um vídeo que a gente assistiu, que é o Dom Quixote, ele cria um dragão, na cabeça dele aparece um dragão.(...) Então ele é todo feito com embalagens vazias. E pra que eles conseguissem construir esse dragão, cada um tinha que trazer alguma coisa(...) Mas depois que eles viram que eles tinham que fazer a cooperação, eles em conjunto tinham que separar o plástico, o papel, o metal e o vidro, eles viram que o dragão se desfazia. Então era necessário que existisse a cooperação deles pra montar o dragão e trazer as embalagens, e a mesma cooperação tinha que existir pra que eles pudessem desmontar aquele dragão do lixo. ( Professora Oficina de Teatro).

Outra atividade lúdica que mereceu o destaque dos professores e a nossa atenção foi uma “exposição” itinerante de fotos, um álbum de fotos que os alunos levam pra suas casas, em regime de rodízio. O álbum, produzido pelos próprios alunos, possui fotos de um passeio educativo ao porto de Rio Grande e de um mutirão de limpeza de uma praça na comunidade, atividade a qual voltaremos adiante. Nesta atividade, mais uma forma de inserção da cooperação no espaço doméstico e no espaço da comunidade.

Já com relação à internet, os entrevistados afirmaram não ser um meio muito utilizado. Na primeira escola, onde as crianças têm acesso a uma sala com computadores e possuem aula de informática, dada a idade, não há acesso à internet. Já na segunda escola, como referido, não existem computadores e, apesar dos professores identificarem na internet um bom meio de pesquisa, “de cada 100 alunos, talvez 5 ou 10, tenham acesso” a ela.

Reiteramos que esta segunda escola localiza-se na zona rural do município e registramos que a primeira possui bem mais recursos, tendo inclusive um dormitório onde as crianças, que lá permanecem por dois turnos, fazem uma sesta, todas juntas, do maternal a quarta-série, após o almoço.

Abaixo apresentamos algumas passagens do debate gerado entre as coordenadoras regionais do programa a cerca do uso da internet.

eu acho que a grande sacada aí é como usar a internet e como orientar o uso dessa mídia.

a escola tem que se atualizar pra poder resgatar esses alunos, trazer esses alunos porque eles tão tendo acesso a muita informação.

E qual o papel da escola? Não ir contra isso, e sim mostrar meios, mecanismos de como aproveitar isso. Não só copiando e sim de eu pesquisar nela.

Apesar do acesso limitado dos alunos desta escola, a coordenadora pedagógica da prefeitura, Sussana Werle, mencionou o desejo por parte da administração municipal de criar um “portal” do programa, no âmbito do município, dentro do site da prefeitura. Segundo ela, das oito escolas do município quatro possuem acesso à internet, “nas demais a gente está procurando viabilizar. Aí a questão do acesso é difícil, mesmo via rádio” (internet via rádio).

Ainda conforme Sussana, a idéia do portal é que as próprias escolas possam gerir os seus espaços dentro deste site, possibilitando a publicização das atividades realizadas dentro do programa “A União Faz a Vida” e a conseqüente troca de experiências. Além disso, seria mais uma forma de incentivar o envolvimento da comunidade com o programa.

ainda não conseguimos terminar, nós criamos o site, dentro do município, o site do programa, é justamente com o desejo de que cada escola conhecesse um pouquinho o que a outra escola faz dentro do programa(...) as nossas escolas são meio longe uma da outra, elas não são muito perto. Então assim, leva-los um a conhecer as suas propostas de trabalho nem sempre é tão fácil, requer mais recursos, transporte e outras questões. (Sussana Werle, Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação).

Durante o exercício de grupo focal, a questão do uso da internet também foi abordada e gerou uma discussão interessante. Enquanto que uma das coordenadoras a julgou “perigosa”, posicionando-se, inclusive, favorável à restrição de acesso aos alunos, dado o uso exagerado em casa; a maioria posicionou-se favoravelmente, e o assunto tomou o rumo da educação do discernimento, da crítica, do como utilizar.

eles têm que aprender que a internet é uma ferramenta poderosíssima (...) que existem textos bons é também existem coisas que não são tão boas assim.

Esta discussão levou a uma outra mais geral, sobre a mídia de massa como um todo, se ruim ou benéfica à educação. A discussão, como era de se esperar, centrou-se então na televisão. A discussão tomou por ora um viés moral, quando se apresentaram, novamente, posições antagônicas com respeito ao televisoramento de “maus exemplos”, relacionando a veiculação de relacionamentos homossexuais à desestruturação das famílias e a conseqüente má educação das crianças; assim como a banalização da sexualidade e da violência e mesmo do sensacionalismo do jornalismo televisivo.

a mídia se preocupa muito hoje porque vendem muito mais em divulgar o negativo, o ruim, e deixam de colocar pra comunidade, pra sociedade, coisas boas que acontecem porque vende pouco.

Contem todo dia quantas noticias boas tem. E se elas colocam noticias boas, ninguém assiste. Quanto mais coisas ruins eles colocam, mais IBOPE dá.

Nesse momento a discussão adentrou no campo da educação para a mídia. Sem que interferíssemos diretamente, o debate foi levado para a idéia do questionamento, da comparação, e, de uma maneira geral, as coordenadoras demonstraram preocupação e importância a este ponto.

Eu trabalho a idéia assim: quem está falando isso? (...)cada pessoa vai ter uma opinião sobre determinada coisa (...) o político vem falar

alguma coisa, ele tem uma visão. O que ele quer? Ele quer vender o seu peixe, ele quer vender a sua opinião, ele tem que formar uma opinião. Agora se um professor falar ele vai ter uma outra visão. Um médico vai ter outra visão.

O que nos temos que ver é que elas possam estar sabendo interpretar aquela informação.

Outro ponto de destaque, que de certa forma nos surpreendeu, foi a menção da mídia rádio. A surpresa se apresentou no número e na forma como os comentários se deram. Quatro dos entrevistados mencionaram o fato do rádio ter uma penetração muito forte na comunidade. O relato foi sempre no sentido de como a comunidade de imediato responde as notícias sobre o programa “A União Faz a Vida”.

eu fico assim, encantada com o poder de persuasão, penetração, sei lá como podemos chamar, do rádio. Porque todo mundo fala, todo mundo: ‘deu no rádio que vai ter o Programa União Faz a Vida’”.  
(professora).

Essa menção nos fez refletir acerca da diversidade das conjugações de influência midiática possíveis de serem arquitetas visando à construção do novo senso comum apresentado por Santos. No interior do estado, para fora dos grandes centros urbanos, a mídia radiofônica possui uma audiência mais qualificada, mais atenta.

Como a produção televisa requer grande aparato e a geração radiofônica possui uma capilaridade maior, este veículo acaba sendo mais próximo das comunidades. Enquanto que a televisão é efetivamente a mídia de maior amplitude, e nisto incide sua grande influência regional e nacional; o rádio possui uma penetração e influência local a ser explorada. Além disso, conforme a coordenadora geral do programa, Vera Mejolaro, “mais de 50% dos municípios têm somente até 10 mil habitantes” (dos municípios atingidos pelo programa). Isso faz com que, muitas vezes, o rádio seja o único veículo local de comunicação daquela comunidade.

são municípios que às vezes não tem jornal, usa o jornal da cidade próxima, ou tem aquele jornal que é uma vez por semana (...) E a rádio é aquela que dá a notícia quentinha todo dia, porque a do jornal só vai aparecer daqui uma semana. (Vera Mejolaro, Coordenadora Geral do programa).

Pensando acerca dos espaços-tempo-estruturais de Santos, a tradução entre os diferentes atores e iniciativas contra-hegemônicas no âmbito dos espaços comunitário, doméstico e cidadão pode ser muito potencializada através do rádio. Além disso, entre as grandes cooperativas agroindustriais do estado muitas possuem programas de rádio, em geral semanais.

No que tange à gestão do processo educativo nas escolas, reitera-se que a mesma não se concentra nas mãos do programa. O programa é aplicado nas escolas que possuem uma gestão, deficitária talvez, dos órgãos públicos municipais e estadual. Acreditamos que, apesar de não ser fundamentada numa idéia de gestão educacional, a inserção do programa representa um incentivo a esta linha de atuação nas escolas. Segundo a coordenadora pedagógica da região, Cristiane Ludvig, muitas prefeituras interessadas acabam modificando o seu planejamento de forma a enquadrar-se no programa.

O programa é feito numa parceria legal por contrato com a Secretaria de Educação, então as escolas municipais todas elas trabalham dentro da proposta, até porque a própria proposta pedagógica da secretaria de educação passa a ter um outro caráter pra contemplar o que o União Faz a Vida deseja buscar. (Cristiane Ludvig, Coordenadora Regional do Programa).

Assim, cabe uma referência à dupla ruptura proposta por Santos, não no sentido propriamente epistêmico, mas no que diz respeito ao direcionar do olhar, ao fim da figura de um único centro, de uma única referência. Não estamos propondo que a educação seja a solução de todos os problemas e muito menos que se deva desconsiderar tudo o que existe anteriormente e fora dela. Trata-se de proceder à sociologia destas

experiências ausentes publicizando-as, divulgando-as, de forma a trazê-las à tona e possibilitar a emergência de novas experiências.

Nisto, citamos uma experiência que, além de um grande exemplo de educação cooperativa, é exemplo do que pode ser pensado em termos de uma gestão comunicativa do processo educacional e mesmo, como aprofundaremos adiante, de um processo de tradução educomunicativo. Trata-se de uma peça de teatro. Infelizmente não conseguimos observá-la, mas a idéia repassada pela professora responsável, confirmada pela diretora, era a seguinte: ensinar a cooperação pelo teatro, tanto no que tange a construção do coletivo, tanto no que tange o enredo da peça – remetendo a cooperação.

Esta peça, esta forma de comunicação, além de ser adorada pelas crianças, propicia também o envolvimento dos familiares, desde a “confeção”, elaboração dos “figurinos”, por exemplo, (espaço doméstico), e da comunidade como um todo (espaço da comunidade), que veio assisti-la. Além disso, a peça foi levada às empresas da região, “onde alguns pais de estudantes trabalham”, podendo caracterizar-se como uma inserção educomunicativa no espaço estrutural da produção.

Concluindo esta primeira etapa, apesar do termo educomunicação e da idéia da confluência dos dois campos científicos em questão não serem do conhecimento dos atores do programa, existem muitas ações e mesmo muito da compreensão sobre processo e métodos educativos que podem ser enquadrados, ora numa abordagem de mediação comunicacional na educação, ora no sentido de uma gestão educomunicacional do ambiente educacional, ora no sentido de crítica a mídia.

Os veículos de comunicação mais utilizados na prática educativa, segundo nosso entrevistados, são o audiovisual, o jornal impresso e a internet. O uso do primeiro não é sistematizado, apresentando-se na disponibilidade de

material pertinente a determinado tema. Estranhamente, não foram mencionados materiais deste tipo abordando a cooperação, o cooperativismo ou qualquer outra possibilidade econômica alternativa.

O uso do jornal é realizado em algumas matérias como história e geografia, também na medida da possibilidade de vinculação de determinada matéria ao conteúdo então estudado. Não existe igualmente qualquer planejamento neste sentido. Também não há formação neste sentido. Incentivo, mas não formação. Ressaltamos também que as mídias cooperativas, jornais e outros, segundo nossos entrevistados, não são utilizados, não havendo nenhuma menção a esta possibilidade ou a uma estratégia em fazê-lo.

Entretanto, mesmo quando não estão presentes diretamente na sala de aula, os produtos mediáticos, com destaque para o jornal impresso, o televisivo e a novela, estão presentes nas exemplificações e discussões, até porque “fazem parte de nossa vida”, como afirma um professor. Os atores, de uma maneira geral, procuram trazer determinados assuntos mencionados nestes veículos para a realidade local, no que podemos atentar que, neste processo, existe um certo procedimento de comparação/discussão, entre os espaço global e do mercado(nos produtos mediáticos, sobretudo os ficcionais) e o da comunidade. Este procedimento pode, uma vez assim planejado, constituir-se num produtivo exercício de tradução nos termos de Boaventura e auxiliar no entendimento e na construção do novo senso comum emancipatório defendido.

Com relação à internet, a computação e a internet, a visão geral é de que a escola deva atualizar-se e responsabilizar-se, conjuntamente com os pais, por uma educação de uso, fundamentada na diversidade de meios de pesquisa e de estudo e na formação de uma consciência crítica, no que ressaltamos a consciência da importância do trabalho de crítica à mídia por parte da maioria dos envolvidos com o programa. Esta consciência, entretanto,

é incipiente e não se converte em ações e nem mesmo em hipóteses desenvolvidas de implementação.

Vimos ainda indícios da existência de várias outras iniciativas passíveis de serem enquadradas como de educomunicação. Concluimos também que, de certa forma, a gestão educativo-pedagógica do programa reflete, na perspectiva da dialogicidade prevista no método pedagógico, a idéia da gestão educ comunicativa.

Podemos inferir que o êxito do programa se deva, em parte, ao projeto pedagógico que prevê a dialogicidade, que pode, por fim, ser entendida como uma visão educ comunicativa.

## **5.2 QUAIS AS PERSPECTIVAS DE UTILIZAÇÃO EDUCOMUNICATIVA NUMA FORMAÇÃO COOPERATIVA CONTRA-HEGEMÔNICA DE CUNHO EMANCIPATÓRIO E NA CRIAÇÃO DE UM NOVO SENSO COMUM EMANCIPATÓRIO?**

Dando prosseguimento, procederemos agora à análise das perspectivas elaborativas da educomunicação aplicada a educação cooperativa e a construção de um novo senso comum emancipatório. Procederemos pela análise no âmbito da cooperação, para então transpô-la para a sociedade como um todo. Imaginamos que esta última possa se estabelecer, numa perspectiva dialética, na medida da implantação da primeira.

Considerando que o sucesso convertido e entendido na consolidação do programa “A União Faz a Vida” se deva em muito a sua natureza pedagógica, que apresentamos como educ comunicativa, ainda que desvinculada deste entendimento, a educomunicação é um caminho promissor para a educação

cooperativa, devendo ser melhor e mais desenvolvida, para além de nosso trabalho, pelos estudiosos e educadores da cooperação.

Tal consideração necessita, entretanto, ser analisada com maior profundidade, de forma a instituir-se em conhecimento útil para o fomento de intervenções construtivas. No nosso entender, é esta, também, a função de um intelectual orgânico. Fazer isso requer, da perspectiva científica, explicitar, entender os diferentes processos sociais que se estabelecem na órbita de todas as instâncias potencialmente educativas. Isso porque, como bem afirmou um dos coordenadores durante a atividade de grupo focal: “o conhecimento não é construindo somente na escola”.

Entendemos que, mencionando novamente Desroche, a educação cooperativa, que visa em sua essência, segundo Scheneider, a mudança de valores, não pode pecar, entre outros possíveis, “pela desvalorização dos conhecimentos adquiridos através dos diferentes meios não escolares” (in SCHNEIDER, 2003, p. 209). Entendamos nisso, não só a capacidade autodidata de aprendizagem fora do meio escolar, mas, sobretudo, toda a exposição informativa fora deste, em tempos de uma sociedade essencialmente mediada, que, em última análise, contribui na formação interior do conhecimento, e do senso comum.

Devemos conceber a educação cooperativa para fora dos ambientes escolares, para além da relação educador-estudante, ainda que dialógica. Devemos conceber a educação cooperativa como uma *estratégia* de mudança dos valores emplacados no senso comum. Em outras palavras, devemos entender a educação cooperativa como uma ferramenta de construção de um *novo senso comum*. Sem este entendimento, julgamos muito difícil conceber como suplantar, ou ao menos confrontar em condições, 24 horas de exposição contrária, não só em termos mediáticos, de uma subjetividade maquínica, mas de uma subjetividade capitalística, hegemônica em muitos e presente em todos os diferentes momentos da vida.

Recomendamos o investimento no pensar educacional. Não que seja a resposta derradeira, ou que seja este o único caminho, ou a questão primordial de todo o pensamento emancipatório, mas acreditamos que o seu pensar possa abrir novos caminhos; como propõe a sociologia de Boaventura.

Isso certamente necessitará e, numa relação dialética, acarretará num processo de auto-reflexão do movimento cooperativo. Como mencionamos, existem muitas contradições dentro do cooperativismo. Contradições acerca mesmo da educação. Construir uma educação cooperativa educacional, nos termos que propomos, necessitará re-posicionar estrategicamente a cooperação. Reposicioná-la em oposição à lógica hegemônica, que não é uma lógica competitiva, mas uma lógica conflituosa, de exclusão. Ao que recuperamos duas passagens, uma metáfora e um pensamento, utilizados por duas professoras entrevistadas para refletir sobre o que seja a cooperação e o papel da educação cooperativa.

porque tu é Gremista; porque tu é do Inter; porque tu é colorado. Então, no momento que existe uma disputa, um jogo, no outro dia tem que ter aquele respeito, aquela cooperação: 'nós ganhamos porque vocês perderam; se vocês não tivessem perdido nós não teríamos ganhado.

Eles não vão fugir da competição, isso a gente sabe, mas a gente não quer que eles partam pra uma competição predatória, seja aquela competição que pra eu ganhar você tem que morrer. Por que a gente não pode competir junto? Por que a gente não pode dividir, compartilhar?

Um dos primeiros movimentos necessários neste sentido talvez seja, juntamente com o combate da idéia do "fim da história", atacar as instâncias da razão metonímica dentro do próprio movimento. Para tanto, sugerimos uma sociologia das ausências, interna ao movimento, das diferentes iniciativas econômicas eqüitativas e associativas existentes e a tradução na figura de uma aproximação com as demais iniciativas emancipatórias.

O cooperativismo precisa desvencilhar-se da arrogância presente em algumas expressões de seus atores, de se entender o *todo* viável da emancipação, de forma que o contato com as partes permita-lhe um desenvolvimento em outros termos que não os hegemônicos. Precisa entender que existem diferentes tempos e escalas (SANTOS, 2001) e que todos e todas devem ser considerados para o seu desenvolvimento segundo seus princípios.

Precisa conceber, de forma múltipla, que a escala globalizada agro-macro-exportadora de produção, que hegemoniza suas posições, precisa dialogar com as necessidades de produções pensadas em outras escalas, como a local e a regional; no que ressaltamos que isto implica e necessita de um diálogo interno com os seus demais ramos, como o ramo do trabalho e o habitacional, ausentes muitas vezes de suas decisões. Para tanto, precisará desvencilhar-se, muitas vezes, da certeza da premissa científica desenvolvimentista, que por vezes se confrontará com as temporalidades locais.

O cooperativismo precisa proceder a uma *ecologia dos saberes*, de forma a proceder segundo a afirmativa de que “não há ignorância em geral nem saber em geral” (SANTOS, 2001, p. 790). Talvez esteja aí, na concepção moderna fundada na arrogância da razão indolente e na conseqüente separação dos conhecimentos, a explicação do porque, embora inseridas no mesmo princípio cooperativo, educação e comunicação sejam abordadas com tamanha distância e sem a articulação que lhes possibilitaria a maximização de seus objetivos.

Não que essa articulação já não tenha sido proposta, nós mesmos já referimos autores que assim o propõem; entretanto, ao analisarmos o mais expressivo programa de educação cooperativo brasileiro e, talvez, latino-americano, percebemos que a comunicação não é entendida como uma possibilidade de educação, talvez, porque pela comunicação se entenda unicamente ou principalmente uma idéia maquiavélica de marketing.

Maquiavélica no sentido de concebê-lo, conjuntamente a publicidade, em um conhecimento menor, limitado e incondicionalmente a serviço da ótica capitalista-consumista. No que perguntamos: não seria produtivo para a cooperação, se sua mensagem educativa tivesse a audiência do marketing? E ainda, que marketing seria melhor para o cooperativismo do que a própria educação para a cooperação da sociedade?

Certamente contribuiria para isso, passarmos mesmo a denominar por educomunicação cooperativa, as ações em busca da mudança de valores. Faremos isso a partir de agora. Usaremos a força das palavras e das denominações a favor do que vislumbramos. Talvez o próprio estranhamento da expressão possa transformar-se em oportunidades de *tradução*.

O próprio procedimento de tradução que pode, e acreditamos que deva, ser trabalhado numa ótica educacional, pode, o que resultaria numa dialética entre tradução e educomunicação, inclusive, ser compreendido como um conceito arquitetado por uma lógica educacional.

Para tanto, lembremos de Gramsci, que concebe na educação a superação do senso comum e na sua elevação a um *bom senso* a liberdade do homem e a superação da hegemonia (GRAMSCI, 1986 e JESUS, 1989); e a menção de Santos dos objetivos do trabalho de tradução: “o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade, coerência e articulação” (SANTOS, 2001, p. 807), e nestes fundamentalmente o contato e a comunicação.

Podemos daí sugerir que o procedimento de tradução seja fundamentalmente um trabalho de educação e comunicação articulados. Ao fazer isso poderíamos incorrer em redundância na medida em que Freire argumenta que “a educação é fundamentalmente um problema de comunicação” (FREIRE, 2001, p. 21). Mas acreditamos que não, dada nossa menção ao fato de que o pensamento comunicacional, citando Martín-Barbero,

deva romper com o comunicacionismo: “em termos sociológicos, a idéia de que a comunicação constitui o motor e o conteúdo da interação social” (Martín-Barbero, 2004, p. 222-223). Além disso, quando Freire fala em comunicação ele se refere ao fato de não existir docência sem discência, na medida em que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2001, p. 25), e não nos estudos do campo da comunicação.

Ao considerar a agora educomunicação cooperativa e o procedimento de tradução como um conceito fundamentalmente educutivo, temos dadas as possibilidades e mesmo a necessidade de se aprofundar os estudos neste campo tendo em vista a construção do novo senso comum emancipatório. Construção esta, que é o correlato Boaventurano pós-moderno para o bom senso marxista de Gramsci.

Ao apresentarmos esta última idéia mencionamos a ação de contato como necessária à tradução. Boaventura apresenta a idéia de zonas de contato. Entendemos que uma boa forma de trabalhar educutivamente para a construção do novo senso comum seja estudarmos como, nestes termos, podemos estabelecer zonas de contato entre os diferentes espaços-tempo-estruturais apontados por Santos. Nosso trabalho empírico nos rendeu bons exemplos neste sentido.

Apresentamos, então, uma atividade que nos iluminou a reflexão e que acabou por envolver estudantes, pais (espaço doméstico), a comunidade, e algumas empresas da região (espaço da produção) acerca do consumo de água (espaço do mercado).

A partir de resíduos adesivos gráficos, donde já se adentra no espaço da produção, os estudantes confeccionaram “recadinhos” adesivos ecológicos e foram até a praça central da cidade (espaço da comunidade), que, dada à

vocação turística do município, estava tomada por eles. Os estudantes distribuíram os adesivos, juntamente com copos de água mineral doados pela empresa de tratamento local, o que também pode ser vinculado ao espaço da produção. Podemos inferir que esta iniciativa, que esta idéia, certamente chegou como exemplo até as localidades de partida destes turistas, caracterizando a penetração num outro espaço comunitário.

tem muita coisa que vem das empresas, das gráficas pra usina de triagem, tem muita coisa que a gente pode reaproveitar. Eu trago muita coisa pra escola. Tem umas etiquetas brancas, uns adesivos(...)Daí a gente criou uns recadinhos de ecologia: ser ecológico é cuidar da natureza; ser ecológico é não atirar pedra nos pássaros, eles criaram, eles desenharam.(...) Daí pegamos e fomos um dia na praça. Porque nossa praça, que nem agora, nessa época, vêm muitos turistas, e a gente foi distribuindo pros turistas. Aí eles questionaram eles, os alunos, e tu tinha que ver como eles se saiam bem. Eles falavam, e falavam e disso e daquilo, foi feito aquilo e aquilo outro. (Professora).

Outra atividade na mesma linha, de educação ecológica, essa mais ligada diretamente ao consumo (espaço do mercado), se deu no “dia da água”. Novamente em parceria com a distribuidora de água local, ao que inferimos uma boa repercussão da primeira atividade na comunidade e, por conseqüência, na empresa (espaço de produção); os estudantes distribuíram os copos de água, conjuntamente com folders de conscientização, como que num “pedágio”, nas sinalleiras, onde os motoristas “tinham que adquirir um copo para passarem”, mas não necessariamente, claro. A idéia era conscientizar para o custo ambiental do desperdício de água. A água era distribuída gratuitamente.

Posteriormente, em sala de aula, os alunos transmitiram a sua indignação, na verdade, o seu aprendizado, ao reproduzirem as falas dos motoristas. Teriam dito estes nas palavras da professora: “mas água tem que cobrar? Quanto custa? Então não quero”. Os alunos de imediato fizeram a relação entre o preço e o pagar em dinheiro e o custo da água.

Esta atividade não envolveu nenhum veículo de comunicação massiva, mas utilizou folders, e foi uma atividade educativa criativa e lúdica, que repercutiu por todo o município. Atentamos para nossa menção a “dupla ruptura epistêmica”. Não é porque defendemos a educomunicação que o resto deva ser desperdiçado, somos contra o desperdício da experiência. Mesmo porque, esta atividade pode ser enquadrada dentro do campo educutivo da gestão educutiva, que resulta de um entendimento dialógico de todo o processo educacional, e não só das mediações comunicacionais.

Dito isso, lembramos que o eixo temático do programa seja “ambiente, sustentabilidade e cooperação”. O programa dá total liberdade para a ação dos envolvidos, mas as incentiva neste sentido. Abaixo, uma fala de uma professora que apresenta o seu modo de trabalhar a sustentabilidade ambiental conjuntamente a uma idéia de “educação para a poupança”, ao que relacionamos a possibilidade de desenvolvimento da cooperação a partir da construção de um topoi de sustentabilidade, a sua tradução para a perspectiva cooperativa de economia, e a tradução de ambas em relação a uma visão de consumo diferente da hegemônica.

é uma preocupação que a gente quer passar pras crianças, ou seja, essa preocupação de sustentabilidade do futuro sim, a água, é o ambiente, floresta, devastação, poluição, tudo isso.(...)a gente não pensa só na questão de poupança dinheiro, por exemplo, se tu for poupar água, é uma poupança, se tu for pensar que tu está poupar luz, é uma maneira de poupar.

Todas estas iniciativas para além de iluminar a reflexão energizam a esperança. Entretanto, nossa formação prévia em comunicação social, os entendimentos de Thompson e Guareschi acerca do poder da mídia, mais a ausência deste elemento de poder na análise de nossa fonte teórica de emancipação – Boaventura de Sousa Santos, nos remete a uma preocupação, já apresentada, que é a de Guattari: como confrontar a subjetividade capitalística?

Ao analisar a subjetividade, visando fugir da concepção totalizante e paralisante de uma determinação macro-estrutural marxista, presente ainda, de certa forma, em termos da hegemonia, no pensamento de Gramsci, Guattari concebe que a subjetividade seja constituída de três instâncias de subjetivação, já relacionadas.

A contraposição à subjetividade capitalística na primeira instância proposta por Guattari, constituída de significantes manifestos na família, na religião, na educação, pode ser pensada na perspectiva de um trabalho contra-hegemônico de tradução, e ainda, no que tange à escola, no campo da crítica a mídia. Mas como fazê-lo na segunda instância, especificamente sobre os elementos maquínicos de subjetividade?

Nossa idéia é de que esta resposta possa estar, em alguma medida, na análise teórica e intervencionista da educomunicação como meio de tradução. Na medida da dificuldade imposta pela regulamentação das concessões governamentais de rádio e televisão, a saída, além da ação dos movimentos de democratização da comunicação como o Fórum de Democratização da Comunicação – da luta por espaço na mídia massiva, poderia ser ações em nível de eventos, congressos, cursos, festivais, encontros onde a produção ausente da grande mídia de uns implica-se na emergência de outras experiências. Além de ações de comunicação comunitária. Quem sabe pequenas conquistas de espaço midiático para as produções alternativas, mais estes encontros de ausências, mais as emergências por eles despertadas pudessem tornar a possibilidade de um veículo/canal midiático alternativo uma idéia viável do ponto de vista político?

Trataria-se de um processo de autoformação-ação, como o proposto por Desroche, onde os atores, produzindo a sua própria subjetividade maquínica, estariam articulando suas instâncias subjetivas de forma contra-hegemônica, no que mais uma vez apresenta-se uma dialética, desta vez entre este fazer e as formas de despertar/incentivar este fazer; desenvolvendo as suas próprias

sensibilidades e visões de mundo (de forma a refutar, por exemplo, a perspectiva ideológica hegemônica do fim das ideologias). Tratar-se-ia não de “ensinar a pescar” mas de “propiciar o pescar” e esperar “que o gosto pelo peixe vire uma preferência”.

Em nosso estudo empírico “pescamos”, por assim dizer, uma experiência onde, de certa forma, esta catarse diante da própria produção parece ter atingido os efeitos que mencionamos acima, ao mesmo tempo em que procedeu à tradução entre os espaços doméstico e comunitário. Os alunos da primeira escola visitada fizeram um vídeo sobre o bairro destacando alguns pontos positivos e cujo principal foi uma praça por eles completamente reformada com o auxílio dos pais e da comunidade, além de um boneco feito de “garrafas pet”, que a comunidade adotou e, conforme o tempo e a estação, lhe mudavam as “vestimentas”.

Este vídeo foi, posteriormente, rodado em alguns estandes da feira do livro do município. O efeito sobre os visitantes da feira, segundo a professora que relata, “só não for maior que a reação dos meninos” que ficaram “surpresos e orgulhosos”. Muitos habitantes da cidade teriam expressado as suas surpresas no sentido da recuperação da praça, “eu nem reconheci que era ali”, e no sentido do desconhecimento de sua própria cidade.

daí eles foram conhecer o bairro e destacaram alguns pontos importantes, que eles acharam importantes no bairro. Eles conheceram esses pontos e depois eles explicaram nesse vídeo. Ficou muito, muito interessante, bem bacana. E depois o fato deles se verem na TV, deles se mostrarem, conhecer, falar o que eles conheceram(...)Porque assim, a gente trabalhou, a gente mostrou o vídeo aqui, mas lá na feira do livro nem eu sabia que ia estar lá rodando(...)Mas quando a gente estava passando nos estandes e a gente viu aquele vídeo e aquele vídeo era deles, imagina, eles se sentaram ali e se alojaram, ficaram porque aquilo era deles(...)e o pessoal comentava ‘onde é que fica aquilo ali?Mas é aquela praça!?. (Professora).

Queremos e podemos inferir que a sociologia das ausências e das emergências, aliada ao trabalho de tradução, na medida de uma atuação educacional, fortaleceria as constituintes subjetivas contra-hegemônicas, de forma a confrontar a subjetividade capitalística dada na subjetividade maquínica.

Entretanto, não temos como garantir que isto seja suficiente para contrapor toda a exposição maquínica de subjetividade capitalística a que os estudantes são expostos diariamente. De encontro ao que argumenta outra das coordenadoras presentes no grupo focal:

porque a escola pública, tem quatro horas, e ali ela está na escola, e em vinte horas ele está em contato com o quê? (...) É uma luta desigual!

Desta forma, na medida em que Boaventura não se aventura na proposição da confrontação do poder midiático, nem mesmo enfocando-o, achamo-nos num vácuo de referência, ao mesmo tempo em que deparamo-nos carregados da necessidade desta confrontação. Como podemos dar amplitude a este processo educacional de tradução/construção do novo senso comum emancipatório?

Não querendo ser totalitário na resposta, mesmo porque nossa prerrogativa epistêmica não nos permite, concluímos ser inevitável para que esta construção se concretize, a existência de alguma instância midiática massiva comprometida em cooperar para tanto, talvez concebível no movimento de articulação pouco acima descrito. Para confrontar esta posição, convidamos as participantes do grupo focal, após colocarmos o debate sobre a afirmativa “a mídia educa mais que a escola”, a colocarem-se no papel de um grande executivo de uma empresa de mídia cooperativa, comprometida com seus valores e a disseminação deles. Assim as indagamos:

A mídia em geral não é cooperativa. Ela é então o que, competitiva, talvez? Como vocês imaginariam na condição de executivos de uma empresa de comunicação que é cooperativa, a atuação desta empresa visando formar, trabalhar a opinião do público para a cooperação? O pensamento é livre, nada estará errado. Tudo vai ser muito útil e vai me ajudar muito. Como vocês acham? Que tipo de conteúdo, o que vocês acham que tinha que ter nessa mídia pra facilitar que essas crianças sejam mais cooperativas, e que a sociedade assim o seja?

Muitas intervenções refletiram então a fundamentalidade da criatividade publicitária, recuperando ainda a indagação anterior de quem educa mais, e a espécie de consenso produzida, de que a mídia não educa, mas certamente influência mais que a escola: ela “é mais atrativa, mais lúdica, possui cores, movimento” afirmou uma das pedagogas.

Neste mesmo caminho, foram expressas também posições de “absolvição da mídia”, de que ela não somente retrata uma sociedade consumista e, como argumento, algumas campanhas publicitárias foram citadas. Nelas, mensagens de irmandade, de comunhão, de paz, campanhas natalinas e outras foram apareceram. Em comum, a idéia de que a publicidade pode ser usada “para o bem”.

As participantes esboçaram também, a mesma preocupação de Watkins e Burr, do risco de, ao intentar uma comunicação massiva cooperativa, esquecermos dos verbos educativos em prol dos verbos capitalísticos: vender, influenciar, promover, etc. Esta questão deverá ser aprofundada em outros estudos.

De uma forma geral, concluímos, junto às participantes, que as mídias são espaços contraditórios, podendo servir tanto à produção de produtividade capitalística quanto a sua confrontação. Nesta perspectiva, apontamos para a exploração da ótica menos desenvolvida da educomunicação, o olhar a partir da comunicação.

Esta indicação aponta, para além do conceito de sistema de resposta social apresentado e abordado na perspectiva da tradução entre os diferentes espaços estruturais, para as afirmativas de Garcia acerca da direção comunicativa dos estudos educacionais, que ao menos indica uma saída para a preocupação “verbal” acima referida: devemos pensar os meios, “como processos educativos, como espaço de polifonia e pluralidade cultural, com respeito à dignidade humana, e de olho na produção do bem comum”, do *bom senso* gramsciano e do *novo senso comum emancipatório* de Santos.

Devemos pensar, para o desenvolvimento do cooperativismo, tanto em termos qualitativos como de escala, e para a construção de um novo senso comum emancipatório, educacionalmente.

Dado que Santos não se ocupa de forma central da mídia e da educação, não concebendo nem um espaço educativo, nem uma forma de poder específica para a mídia, diluindo-os na análise dos diferentes espaços e formas de poder, respectivamente, apresentamos o quadro 2, onde inserimos na cartografia de Santos, os espaços a serem preenchidos por estudos futuros no que tange a educação.

Pelo espaço educacional entendemos o âmbito escolar, incluindo o universitário. Pelo espaço midiático entendemos a ampla esfera midiática massiva, incluindo a internet. Já pelo no espaço educacional, entendemos o conjunto das relações constituídas no variado, amplo e ainda em construção campo/âmbito da educação. O diferenciamos da soma dos espaços educacional e midiático pois o imaginamos incerto e mais rico que tal soma direta, na perspectiva apresentada da crítica a razão metonímica.

Temos a consciência de pouco termos explorado das suas possibilidades em comparação à riqueza possível. Entretanto, salientamos que não era nosso objetivo, nem o era possível fazê-lo neste trabalho. Nosso

objetivo era de discutir as possibilidades educomunicativas no âmbito cooperativo e de apontar, apenas, algumas formas de fazê-lo visando a construção do novo senso comum emancipatório.

Encerrando, concluímos que, visando o desenvolvimento do cooperativismo, tanto em termos qualitativos como de amplitude, e a construção de um novo senso comum emancipatório, devemos aprofundar os estudos educomunicativos.

**Quadro 2: Espaços e Dimensões Educomunicativas na Cartografia de Boaventura de Sousa Santos**

DIMENSÕES ESPAÇOS ESTRUTURAIS	UNIDADE DE PRÁTICA SOCIAL	INSTITUIÇÕES	DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO	FORMA DE PODER	FORMA DE DIREITO	FORMA EPISTEMOLÓGICA
ESPAÇO DOMÉSTICO	Diferença sexual e geracional	Casamento, família e parentesco	Maximização da afetividade	Patriarcado	Direito doméstico	Familismo, cultura familiar
ESPAÇO DA PRODUÇÃO	Classe e natureza capitalista	Fábrica e empresa	Maximização do lucro e maximização da degradação da natureza	Exploração e "natureza capitalista"	Direito da produção	Produtivismo, tecnologismo, formação profissional e cultura empresarial
ESPAÇO DO MERCADO	Cliente-consumidor	Mercado	Maximização da utilidade e mercadorização das necessidade	Fetichismo das mercadorias	Direito de troca	Consumismo e cultura de massa
ESPAÇO DA COMUNIDADE	Etnicidade, raça, nação, povo e religião	Comunidade, vizinhança, região, organizações de base, Igrejas	Maximização da identidade	Diferenciação desigual	Direito da comunidade	Conhecimento local, cultura da comunidade e tradição
ESPAÇO DA CIDADANIA	Cidadania	Estado	Maximização da lealdade	Dominação	Direito territorial	Nacionalismo educacional e cultural, cultura cívica
ESPAÇO MUNDIAL	Estado Nação	Sistema inter-estatal, organismos e associações internacionais, tratados internacionais	Maximização da eficácia	Troca desigual	Direito sistêmico	Ciência, progresso universalístico, cultura global
ESPAÇO EDUCATIVO	<b>TRABALHO EDUCOMUNICATIVO</b>			Saber	?	<b>TRABALHO EDUCOMUNICATIVO</b>
ESPAÇO EDUCOMUNICATIVO				Saber / Persuadir <b>?</b>	?	
ESPAÇO MIDIÁTICO				Influência Manipulação	?	

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como apresentado, a exploração da educomunicação nos termos abordados não se encerra, nem mesmo é possível cogitá-la, neste trabalho. Estamos muito satisfeitos com o resultado colhido. Acreditamos termos satisfeitas, por hora, nossas necessidades científicas, jornalísticas, cooperativistas e de intelectualidade orgânica. Entretanto, nossa curiosidade e interesse pelo tema só aumentam.

Temos a intenção de prosseguir nesta linha de estudo. Quem sabe dando continuidade a nossa formação acadêmica e, certamente, em nossas demais atividades. Abrem-se agora, novas perspectivas profissionais. Encontramo-nos ansiosos pela experiência docente.

Ao concluir este ciclo, estamos muito satisfeitos com o experimentado nestes 2 anos. Fizemos aprendizagens, relacionamentos e amizades que temos certeza nos acompanharão por toda a nossa trajetória. A experiência acadêmica superou em muito nossas expectativas. O convívio foi tão harmonioso, que, por vezes, nosso ímpeto combativo manifestava-se perplexo. Apesar destes momentos, segue convicto, todavia, de sua natureza e de seu papel social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, Lisboa, 1977.
- BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ed. Unijui, Ijuí, 1997, 2ª edição.
- COLOGNESE, Silvio Antonio; MÉLO, José Luiz Bica de. **A técnica da entrevista na pesquisa social**. Cadernos de Sociologia 9, Porto Alegre: UFRGS, v. 9, p. 143-159, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, São Paulo, 1996, 18ª edição.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, São Paulo, 1996 23ª edição.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. Ed. Moraes, São Paulo, 1980, 4ª edição.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. Ed. Cortez, São Paulo, 1987, 5ª edição.
- GARCIA, Edson G. **Comunicação e Educação: Campos e Relações Interdisciplinares**. 2000. Artigo encontrado no site do Núcleo NCE/ECA/USP. - <http://www.usp.br/nce>, [http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil\\_edson.html](http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil_edson.html) – acessados em 30/07/2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1986.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Circulo do Livro, São Paulo, 1981.
- GUARESCHI, Pedrinho A. **Os construtores da informação: Meios de comunicação, ideologia e ética**. Vozes, Petrópolis/RJ, 2000.
- GUATTARI, Félix. **CAOSMOSE: um novo paradigma estético**. Ed 34, São Paulo, 2000.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Vozes, Petrópolis/RJ, 1996.
- JESUS, Antônio Tavares de. **EDUCAÇÃO E HEGEMONIA no pensamento de Antonio Gramsci**. Cortez, Campinas/SP, 1989.
- KAPLUN, Mário. **Una pedagogia de la comunicación**. Ed. de la Torre, Madrid, 1998.
- LAURITI, Nádia C. **Comunicação e Educação: Território de Interdiscursividade**. 1999. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil\\_nadia.html](http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil_nadia.html). Acessado em 30/07/2007.

- MARTIN-BARBERO, Jesus. **Comunicación massiva: discurso y poder**. Ciespal, Quito, 1978.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. **Comunicación educativa y didáctica audiovisual**. Ed. Sena, Cali, 1979.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. **Ofício de Cartógrafo: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. Ed Loyola, São Paulo, 2004.
- MOSKOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 3ª ed. 1992.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: “Um Discurso sobre as Ciências” Revisitado**. Porto: Afrontamento, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 4ª ed. 2002.
- SCHNEIDER, José Odelso. **Democracia, Participação e Autonomia Cooperativa**. São Leopoldo: Unisinos, 1991, 2002 e 2003;
- SICREDI. **A União Faz a Vida**. Case de Apresentação do Programa. Porto Alegre, 2006.
- SOARES, Ismar Oliveira. **Comunicação / Educação: Emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Contato – Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, v.1, n.2, jan/mar, 1999.
- THOMPSON, John B. **A Mídia e a Modernidade: Uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998
- VERONESE, Marília Veríssimo. **A psicologia na transição paradigmática: um estudo sobre o trabalho na economia solidária**. Tese de doutorado em psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- VERONESE, Marília Veríssimo. **A noite escura e bela: um estudo sobre o trabalho noturno**. Dissertação de mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- WATKINS, Willian P. **Los principios cooperativos hoy y mañana**. Bogotá. Esaccop, 1999.