

CRÍTICA DA IMAGEM E EDUCAÇÃO POPULAR

Marília Campos¹ e Roberta Lobo²

O Espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas mediatizada por imagens. (DEBORD, 1997).

A força da crítica da imagem está em realizar-se como crítica da economia política, o domínio da forma-mercadoria como princípio onipresente e organizador da vida social. Guy Debord não separa a dimensão da arte de criar situações da possibilidade real da filosofia se realizar, desde Marx, ou seja, como crítica da economia política. E faz com maestria a atualização teórica das metamorfoses da forma-mercadoria, do ser ao ter, do ter ao parecer: “O espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna se imagem”. (1997, p. 25)

Acompanha a premissa primeira da crítica da economia política, a premissa de compreender os processos de estetização do real, tal como já colocava Benjamin em 1936, em seu artigo ‘A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica’:

“Na época de Homero, a humanidade oferecia-se em espetáculo aos deuses olímpicos; agora, ela se transforma em espetáculo para si mesma. Sua auto-alienação atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. Eis a estetização da política, como a pratica o fascismo. O comunismo responde com a politização da arte” (BENJAMIN, 1994, p. 196).

Situação agravada com o aumento da capacidade técnica de reprodução e difusão de imagens, sons, informações, bem como com o aumento das políticas de extermínio e da instauração de um estado de exceção como regra para os territórios socialmente segregados, territórios que abrigam a maior parte da população mundial, tal como apresenta Mike Davis em seu ‘Planeta Favela’. A violência da reprodução automática da relação capital, da destruição da natureza e dos sentidos humanos se naturalizou e nos dias atuais se expande

¹ Professora Adjunta da UFRRJ/Departamento Educação e Sociedade. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação: Desafios Contemporâneos/CNPq/UFRRJ.

² Professora Adjunta da UFRRJ/Departamento Educação e Sociedade/Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/PPGEDUC. Líder do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação: Desafios Contemporâneos/CNPq/UFRRJ. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Tecnologias Educacionais em Saúde/Fiocruz/EPJSV.

intensamente, colocando em questão o alcance real de um horizonte histórico diferente do que está insanamente posto: a lógica do valor é o imperativo que rege o mundo mesmo sob a situação de colapso advinda dos novos processos de reprodução do capital, como por exemplo, o processo de automação progressiva, que elimina em proporções cada vez maiores a função do trabalho vivo na composição do capital.

“Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo o descobre como a negação visível da vida; como negação da vida que se tornou visível” (DEBORD, 1997, p. 16). A violência das aberrações que o espetáculo promove instaurando o horror e a adstração massiva de um não olhar sobre a complexidade do real, bem como sua irracionalidade destrutiva, consolida um tipo de educação que não permite imaginar outras formas de organização social. A perversa e ininterrupta estetização do real empobrece a reflexão, os sentidos humanos e a práxis na sua capacidade de criar novas de convivência humana. O desejo de não se deixar esmagar por esta “espetacularização” da vida e do horror que a fundamenta passa pela criação de experiências sociais que promovam uma politização da estética.

Portanto, nossa intenção de refletir sobre as potencialidades da Educação Popular tem como ponto de partida as duas premissas apontadas acima: a crítica da imagem como crítica da economia política e a crítica dos processos de estetização do real, tendo como horizonte a politização da estética. Estes são apenas os pontos de partida para que possamos de fato olhar para o real que nos forma e deforma. Entretanto, ainda faz-se necessário um olhar sobre o passado recente imbuído de uma reflexão teórico-metodológica que passa pela compreensão de uma dialética da derrota que se movimenta no solo da história, das contradições da teoria e da práxis materializada pelos movimentos sociais e seus processos de formação política.

Vale a pena ressaltar que entendemos por Educação Popular os processos de formação política vivenciados pelos sujeitos coletivos sob condições de luta social e política, bem como as reflexões teóricas sobre a naturalização da consciência coisificada e seus mecanismos de reprodução. Não existe um sentido abstrato da Educação Popular, e sim particularidades históricas arraigadas em si mesmas nas dimensões teóricas e de práxis política. As experiências históricas de educação popular, em suas contradições teóricas e de práxis política, enlaçam uma utopia socialista que ainda persiste enquanto formas experimentais do real e imaginação estética, mantendo vivo e pulsante o sentido de sermos humanos, ‘demasiadamente’.

Como referências para a reflexão sobre as potencialidades da Educação Popular nos dias atuais, seguimos as pistas deixadas por Lukács, em *História e Consciência*

de Classe, e por Karl Korsch, em *Marxismo e Filosofia*, espantosamente proibidas em 1923 pela Terceira Internacional. Reconhecemos os passos decisivos da crítica do progresso e do esclarecimento em Benjamin, Adorno e Horkheimer; da arte e a práxis política de Brecht. Admiramos as Escolas Modernas de Ferrer i Guardia criadas na Espanha na virada do século XIX para o século XX; a Escola Livre de Humanidades criada na Europa nos períodos da revolução húngara e alemã (1918-1923); as Universidades Populares Libertárias criadas em 1904 no Rio de Janeiro, em 1905 no Paraná e em 1907 em São Paulo; os movimentos de cultura e educação popular dos anos de 1960; as escolas sindicais dos anos de 1980; a Escola Nacional Florestan Fernandes inaugurada pelo MST em 2005.

Produção do conhecimento e práxis política

A relação contraditória, tensa, dolorosa existente entre a produção do conhecimento e a práxis política é um dos eixos centrais para a teorização e realização de experiências históricas de educação popular. Konder, em sua *A Derrota da Dialética* (1988), já apontava para os resultados perversos de uma dialética histórica marcada pelo imperativo da prática que se impõe sobre a teoria ou seu inverso. O tensionamento se materializa através das necessidades de um tempo mediado recheado de problematizações e inconclusões, como o tempo da produção do conhecimento em contraponto com as necessidades do tempo imediato das respostas políticas flechadas pela certeza da ação pragmática.

Robert Kurz retoma a questão buscando compreender o mal-estar da teoria posto no horizonte condicionado pelas necessidades imediatas da práxis, tornando-se um (...) “manual de instruções para a ação, merecendo, nesse sentido, gozar de estima; mas, por outro lado, como algo inferior e não-autônomo perante a ominosa práxis, só terá validade na relação de aplicação” (KURZ, 2007, p. 3). A crise do capital, os processos de desagregação social e a inabilidade da esquerda de propor projetos que experimentem formas não mercantis e não estatais de organização social, bem como de impulsionar a imaginação estética no sentido de sua politização constante, impõem um alerta vermelho para fórmulas envelhecidas da relação entre teoria e práxis. A esquerda performática já não ilude ex-combatentes, o horizonte reduzido da práxis não convence o olhar atento e espantado que se depara com os destroços de uma sociedade incapaz de desenvolver processos que permitam

uma autocompreensão e um pôr-se para fora, indo além da espetacularização do real e da domesticação de uma práxis impotente e casual, o mal-estar anterior converte-se em crítica da ideologia (KURZ, 2007)³.

Pontos de partida para uma reconstrução histórica das experiências de educação popular no Brasil

Os movimentos de Cultura e Educação Popular tiveram seu auge no Brasil na segunda metade do século XX. A década de 1960, marcada pela ideologia do nacional-desenvolvimentismo (MOTA, 2002), vivenciou diversos movimentos de cultura e educação popular incentivados pelo poder público em conjunto com projetos políticos reformistas, progressistas, comunistas e cristãos. Podemos aqui nos referir aos seguintes movimentos: o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1959/1960 pelo prefeito de Recife Miguel Arraes, onde a partir da rede de educação pública foram criados núcleos de valorização da cultura popular através do teatro, cinema, artes plásticas, etc.; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 por setores progressistas da Igreja Católica, muitos oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), voltado para a educação de jovens e adultos mediante a instalação de uma ampla rede de escolas radiofônicas; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, criada em 1961 pelo prefeito de Natal Djalma Maranhão, que espalhou comitês de caráter nacionalista a fim de erradicar o analfabetismo; a criação dos Centros Populares de Cultura (CPCs) pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1962, com o objetivo da conscientização popular através da alfabetização de adultos e das oficinas de manifestações culturais. Os CPCs realizavam teatro político nas portas das fábricas, nos sindicatos, nas favelas.

Esse conjunto de movimentos de cultura e educação popular foram frutos de um processo histórico particular, onde a perspectiva de construção de uma nação democrática se impunha sobre o tradicional arcaísmo de nossa política pautada pelo clientelismo, pelo coronelismo, por um poder autoritário que sempre impediu o surgimento de um espaço público de direito onde as classes populares organizassem suas demandas sociais e políticas. A ideologia do desenvolvimento nacional partia de uma dialética existente entre o arcaico

³ Não temos a pretensão de explorar esta problemática neste artigo, porém, cumpre ressaltar que é uma das temáticas norteadoras da *Linha de Pesquisa Filosofia e Educação Contemporânea* do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação: Desafios Contemporâneos/UFRRJ/CNPq. Esta problemática perpassa os processos de formação humana realizados nos séculos XX e XXI, suas implicações históricas, políticas e estéticas, como práxis pedagógica que se realiza na organicidade existente entre educação, cultura, luta social e reflexão filosófica.

e o moderno, dialética posta na superação do latifúndio, do domínio do imperialismo, do analfabetismo, da submissão política, que materializaria uma realidade pautada na industrialização, na urbanização, na participação política e na democratização da cultura e da educação.

Formava-se, na época do Governo de João Goulart, um complexo ideológico que integrava trabalhismo e comunismo, bem como o progressismo cristão em torno de um nacionalismo modernizante com força social e política para formar jovens e adultos construtores de uma nação democrática, ou seja, de uma nação onde o regime de classes se completaria de fato, uma nação desenvolvida economicamente e politicamente, composta por verdadeiros cidadãos. Uma revolução burguesa retardatária, porém passível realização.

A existência de uma efervescência cultural e estética se converte em método pedagógico, aguçando os sentidos de um homem que não é somente matéria dura e fria, que precisa aprender e sentir a realidade, que é dotado de subjetividade, receptivo e “necessitando de uma comunicação afetiva da denuncia da realidade e dos objetivos da libertação” (MARCUSE, 1981, p. 81). O teatro de rua, nas portas das fábricas, o cinema novo, a música, as artes plásticas etc., abrem “a realidade estabelecida a uma outra dimensão: a da possível libertação” (MARCUSE, 1981, p. 89), no sentido que permite, aos sujeitos em luta (camponeses, sindicalistas, estudantes, professores etc.), projetar e visualizar um universo de possibilidades para além da realidade existente. Nesse sentido, ao romper o fio da história, a contra-revolução burguesa de 1964 consumou nossa derrota, sublimou nossa projeção alternativa e interiorizada da realidade, impossibilitando a sua concretização.

O Golpe civil-militar de 1964 mostrou que a dialética histórica posta era mais complexa. Existiam fendas profundas entre a aliança de classe existente entre a chamada burguesia nacional e os representantes dos trabalhadores que a ideologia de um marxismo populista não foi capaz de desconfiar. Não foram possíveis as reformas de base, tampouco uma democratização mais profunda da sociedade brasileira, horizonte dos movimentos de cultura e educação popular. Uma regressão social se coloca sobre a dialética histórica dos 20 anos posteriores e que se arrasta até os dias atuais.

Como nos falara Roberto Schwarz, o período pré-1964 pode ser tratado como pré-revolucionário por vários aspectos políticos e culturais, que naquele período eram indissociáveis. A relativa hegemonia cultural da esquerda no pós-1964 diluía a forma estética burguesa, haja vista que “nos santuários da cultura burguesa a esquerda dá o tom” (SCHWARZ, 2005, p. 08). No entanto,

esta hegemonia foi permitida justamente porque já havia se materializado a ruptura com as classes populares, ou seja, com os movimentos de massa em luta. Assim, permite-se a crítica à ditadura, bem como uma elaboração e difusão da cultura da esquerda nos espaços das classes médias e da elite brasileira até o ano de 1968.

No final da década de 1970, em especial a partir dos anos de 1978 e 1979, os sujeitos coletivos começam a ressurgir no cenário nacional. Greves, ocupações de terras, ocupações de rodovias, reivindicações de associações de moradores. Clima de retomada no céu ainda cinzento da história, mas como retomar partindo da lacuna, de um fio da meada perdido, de um país que já é outro, onde arcaísmo e modernidade se complementam (SCHWARZ, 2006), onde a urbanização precária e o subdesenvolvimento são a regra?

As concepções de Educação Popular durante a década de 1980 são bastante difusas; entretanto, o foco comum de ação e reflexão, tanto à esquerda tradicional (PCB e PCdoB) quanto à católica, estava centrado na luta social. O seu caráter difuso se dá, em linhas gerais, pela concepção e relação que a esquerda tradicional e católica tinha do e com os movimentos de massa (pastorais sociais, sindicatos e movimentos populares) e o que elas entendiam por formação política.

Os movimentos sociais de massa, ainda que pautados pela luta imediata, reivindicatória, buscavam enfrentar a exigência de se avançar na formação política, sendo influenciados tanto pela esquerda tradicional, quanto pela esquerda católica. A esquerda tradicional, representada pela ala progressista do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), pelo MR-8, pelo PCB e pelo PCdoB, tinha como foco a concepção de vanguarda, onde a formação política das massas se dava pela simples adesão às suas concepções políticas, teóricas e ideológicas, desconsiderando o potencial do movimento enquanto sujeito político coletivo. Já a esquerda católica entendia os movimentos sociais de massa como sujeitos coletivos autoconscientes, não cabendo, portanto, uma direção determinada pelos iluminados do mundo da política (SILVA, 2008). Essas concepções vão nortear a formação dos movimentos de massa ao longo da década de 1980.

Com processo de abertura política nos últimos anos da ditadura civil-militar no Brasil, os movimentos sociais de massa são elevados ao posto de protagonistas da nação. Embora os documentos oficiais afirmassem incisivamente a orientação política apartidária, na prática a história comum desses movimentos sociais de massa é marcada pela ambiguidade, haja vista a intensa atuação, mesmo que de modo velado, dos partidos políticos e de suas tendências em seu interior. Durante os 'anos de chumbo', a atuação das agremiações partidárias permaneceu

oculta, dada a coerção estatal e a coesão interna do movimento, pois as forças políticas em seu interior estavam unidas em torno de um objetivo maior, neste caso a superação da ditadura.

Entretanto, essa relação, aparentemente harmônica, tornara-se conturbada durante o processo de abertura política, pois, sem um inimigo comum contra o qual lutar, a multiplicidade de projetos e concepções político-ideológicas não permitia aos partidos tradicionais (PCdoB e PCB) e aos novos (PT, PDT etc.) a unidade em torno da construção de um bloco histórico e de um projeto popular para o Brasil. Nesses termos, os movimentos de massa, supra ou apartidários, na ótica do partido, não passam de aparelhos que devem ser conquistados para pôr em prática seus projetos de disputa fora e dentro do Estado (SILVA, 2008).

Essa relação movimento de massa e partido político pode ser melhor observada e compreendida ao analisarmos a relação movimento de massa e Estado no mesmo período. Considerando a dura repressão desencadeada pelo Estado autoritário sobre as organizações sociais em luta (partidos de esquerda, movimento estudantil, movimento sindical, etc.), os movimentos de massa, a exemplo do Movimento de Amigos de Bairro em Nova Iguaçu (MAB), converteram-se em espaços de resistência e reivindicação, onde as organizações postas na clandestinidade poderiam atuar e aglutinar forças em torno de seus objetivos comuns.

No momento Pré-Nova República (1978-1984), as divergências políticas e ideológicas eram superadas em função da construção de um bloco unificado contra o Estado. Contraditoriamente, com a dita redemocratização, com a ampliação da liberdade de organização e de expressão, há um refluxo dos movimentos sociais de massa devido às lutas internas dos partidos e suas tendências, bem como da inserção de suas lideranças nos governos municipais e estaduais, abrindo um período de profunda crise. Desse modo, o ciclo de resistência e reivindicação do movimento se fecha, abrindo-se um novo ciclo baseado na cooperação e na parceria com as estruturas governamentais em todas as suas esferas (SILVA, 2008).

O refluxo dos movimentos sociais de massa ao longo da década de 1990 dá-nos a dimensão do que foi a redemocratização truncada e a consolidação do projeto neoliberal no país, já imerso numa crise econômica sem precedentes, marcada pela explosão da dívida externa no final dos anos de 1980. Desse modo, a redemocratização não passou da reconsolidação da estrutura de classes no Brasil, agora em novos termos, visto que a hegemonia não se dava mais com base no capital industrial e sim no capital financeiro.

A não compreensão desta mudança qualitativa na história da luta de classes revelou a debilidade da formação dos quadros da esquerda, que, sem uma autocrítica da derrota consumada no pré-1964, demarcou mais uma vez a crença no fortalecimento da disputa no interior do Estado. Ou seja, a criação de canais de participação popular, a autogestão coletiva e a eliminação da estrutura de classes que prescindia a constituição de uma democracia socialista e possibilita que todos os sujeitos, individuais e coletivos, tenham o mesmo peso social e voz política são colocadas em segundo plano. Isso porque a democracia na Nova República se resumia a um mero reformismo, a uma espécie de maquiagem que dava aparência nova a projetos e rostos bastante conhecidos, e ao mesmo tempo esvaziava todas as expectativas, haja vista que as propostas políticas mais ousadas foram expurgadas do imaginário social pelo bloco hegemônico no poder (FERNANDES, 1989).

A década de 1990, marcada já pelo fim de linha, ou seja, pelo aborto da ilusão de um desenvolvimento econômico atrelado à redemocratização política nos confins de qualquer periferia, troca as esperanças numa modernização retardatária pelo aceite do desmanche neoliberal, caracterizado pela quebra do tripé nacional-desenvolvimentista calcado nas empresas estatais, empresas privadas nacionais e multinacionais. Tal desmanche se materializa na 'financeirização' da economia, na desindustrialização, na regressão dos direitos sociais e na criminalização da pobreza e dos movimentos sociais. Sujeitos coletivos esvaziados, partidos políticos de esquerda pautados pela lógica parlamentar do Estado neoliberal. As classes populares fetichizadas pela indústria cultural colocam outras demandas sociais, restringindo a democracia ao aumento da capacidade de consumir bens materiais e culturais de massa. O cotidiano das classes populares e seus dilemas não se colocam na ordem do dia, são invisíveis e, quando muito, aparecem como feixes de luz nos obscuros projetos assistencialistas e eleitoreiros.

Pensar a atualidade da Educação Popular no Brasil exige uma reflexão acerca da profunda indeterminação em que estão imersos, tanto os sujeitos que a realizam quanto o próprio conceito. Em primeiro lugar, trata-se de uma indeterminação dos sujeitos políticos, diluídos na contemporaneidade pela crise da sociedade do trabalho, que durante o Estado de Bem-Estar Social polarizou a luta política entre trabalhadores e capitalistas. A financeirização da economia e a automação limitaram gradual e progressivamente a utilização de trabalho vivo no processo produtivo, reduzindo os postos fixos de trabalho e, conseqüentemente, o número de trabalhadores empregados e organizados em associações de classe, detonando, por exemplo, a força dos sindicatos (OLIVEIRA e RIZEK, 2007). "Através desse

desmanche a sociedade brasileira se desconfigurou, sem que soubéssemos sequer apontar quais os sinais de uma nova configuração”, provocando a “regressão da política a uma espécie de guerra de todos contra todos” (SANTOS, 2007, p. 293), anulando com isso a polarização da luta histórica entre trabalhadores e patrões. Considerando que, dadas algumas particularidades, até a década de 1980 o conceito de Educação Popular esteve atrelado a essa polarização, torna-se mais perceptível a origem dessa indeterminação conceitual.

Nos anos de 1990, há um deslocamento das experiências de educação popular. Com o esvaziamento das lutas sociais, muitos militantes sociais tornam-se assessores de organizações não-governamentais, atuando nos processos de educação popular enquanto cursos de formação política ou de formação cidadã, muitas vezes desvinculados de um sujeito coletivo em luta. O militante social, na condição de assessor, poderá realizar um trabalho voluntário ou até ganhar uma ajuda de custo oriunda de recursos vinculados aos projetos de tais organizações com o Estado, com empresas privadas nacionais ou com organizações governamentais ou não-governamentais de outros países.

Principalmente a partir da década de 1990, fica evidente a articulação entre trabalho voluntário, participação cidadã e ação solidária a fim de realizar o inquestionável objetivo de promover a defesa dos direitos humanos. Este discurso atravessa o campo governamental e não-governamental, incluindo a esfera privada, sempre no sentido de criar ações e espaços criativos que fortaleçam a abstrata e fragmentada sociedade civil. O termo parceria, como num passe de mágica, dá a liga a conjuntos sociais tão diversos a fim de resolver todos os problemas postos por esta adversa realidade de crise social, que aparece sem origem e sem causa histórica. No bojo deste discurso, o voluntário passa a ser definido como aquele cidadão participativo e solidário que doa seu tempo e seu trabalho para as boas causas sociais.

Arantes (2004) destrincha todo este discurso ideológico indo a fundo nos novos mecanismos do capital que mesclam interesses estatais e privados, como forma de adequação aos imperativos do lucro e do livre mercado. Segundo Arantes, a retraída histórica do socialismo como força moral defensora da vida humana contra o capital possibilitou a apropriação de seu vocabulário (direitos, cidadania, participação) pelo discurso oficial de conservadores e de progressistas engajados na implementação do novo modelo neoliberal. Tal processo provocou uma intensa inversão do sentido das palavras, de modo a impossibilitar uma demarcação clara da luta política e das classes sociais em conflito. (...) Daí o vácuo ideológico em que foi precipitada a luta das classes e

das nações pela riqueza capitalista, devolvendo-nos ao “espantoso deslizamento semântico” que arrastou consigo os derradeiros fragmentos do discurso anti-sistema. (...) (ARANTES, 2004, p. 189).

No que diz respeito ao universo ideológico, o que vemos é uma retórica alienante de um equilíbrio quase que natural entre Estado, sociedade civil e mercado. Portanto, é a partir deste processo de reestruturação das funções do Estado que o trabalho voluntário se torna uma das exigências do processo que envolve empresas-cidadãs e as ONG's (geradas ou não no seio do Estado), aparecendo como uma contrapartida das respectivas responsabilidades, social e ética, frente a uma sociedade civil carente de 'direitos de cidadania'. Na verdade, uma sociedade civil cada vez mais retalhada e disputada para fins privados e políticos. O que se verifica é uma certa conjugação entre trabalho voluntário e lógica mercantil, o que ironicamente é classificado como “(...) a utopia da autoabsorção narcísica própria do confronto concorrencial se resolvendo milagrosamente na coreografia da solidariedade (...)” (ARANTES, 2004, p. 181). Desse modo, não surpreende a proliferação de ONG's vinculadas ao Estado e às empresas privadas nas periferias das cidades, tendo como foco de ação a educação popular, uma educação que se apresenta como paliativo da precariedade da escola pública.

Crítica da imagem e linguagem audiovisual: um mirar dos sujeitos da educação popular na contemporaneidade O processo de ressignificação realizado cotidianamente pelos diversos sujeitos em relação às situações que vivem e às informações que recebem não permite que os entendamos como meros 'dopados culturais', ou seja, sujeitos que estariam, simplesmente, o tempo todo 'amortecidos', apenas recebendo passivamente, como 'esponjas', as informações veiculadas pelas diversas agências de formação. Como sujeitos de experiência, elaboram suas vivências. No entanto, seria igualmente absurdo ignorar os efeitos perversos do bombardeio informacional a que somos submetidos o dia inteiro e as consequências da prática de 'zapear' informações, passeando por elas, sem o tempo mais alongado da reflexividade.

A sociedade da informação não tem se traduzido em sociedade de conhecimento. Por outro lado, a relação cada vez mais intensa com as tecnologias da comunicação leva a novas formas de leitura, novos códigos e mudanças nas formas de 'recepção', ressignificação e reinserção de conhecimentos nas redes de sociabilidade cotidiana. É claro que, do ponto de vista da educação popular, estamos pensando na relação desses sujeitos com as diversas agências de socialização onde se insere – escola, família, vizinhança, igreja, clube de futebol, associação de moradores, sindicato, etc. – e os diversos suportes e meios

informacionais – televisão, internet, jornal, rádio, boletins, revistas, conversas informais, narrativas orais, etc. Segundo BELLONI (2002, p. 17):

Já na década de 50, (...) [chamava-se] atenção para um novo fenômeno social definido como *meio ambiente técnico*, caracterizado pela tecnificação crescente, não apenas do mundo do trabalho, mas das outras esferas da vida social – o lazer, a cultura, as relações pessoais. Nesse cenário, os meios de comunicação constituíam uma *escola paralela*, através da qual as crianças, assim como os adultos, estariam aprendendo conteúdos mais interessantes e atraentes do que os da escola convencional. Estes autores (...) apontam para o essencial da questão: as tecnologias são mais do que meras ferramentas a serviço do ser humano. Ao interferir nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo, estas técnicas modificam o próprio ser humano em direções desconhecidas. (...) [Isso] ajuda-nos a compreender justamente os desafios colocados aos sistemas educacionais pela difusão em larga escala das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Por outro lado, no âmbito das práticas de formação dos movimentos sociais, existe uma clareza acerca do ponto de vista a partir do qual a grande mídia trabalha e dissemina as informações. Este processo de 'releitura' das 'leituras (anteriores) de mundo' que os sujeitos participantes dos movimentos sociais realizam se dá dentro do enfrentamento cotidiano e das lutas que vivenciam. Podemos vislumbrá-lo em ocasiões em que estamos com estes sujeitos em atividades de educação formal, por exemplo.⁴ Podemos perceber, através de seus registros orais e escritos, estas suas 'releituras', em particular a respeito do papel da mídia quando confrontadas com registros alternativos (como é o caso das fotos de Sebastião Salgado, utilizadas no trabalho didático proposto para esta turma de Pedagogia do Campo⁵), tal como vamos perceber no texto que se segue:

Sebastião Salgado quis mostrar um momento de violência

⁴ Estamos nos referindo ao trecho do texto de FREIRE (1994, p. 21): "... a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente".

⁵ Curso de Graduação realizado na UFPB com os movimentos sociais do campo. A Prof. Marília Campos desenvolveu atividades de ensino e pesquisa nesta graduação entre os anos de 2008-2009.

entre a polícia e pessoas humildes, com a polícia logo sacando a arma para amedrontar as pessoas. Também mostra a força e a união dos humildes que, sem armas, enfrentam com dignidade a violência a que são submetidos.

Vejo, nesta foto, a realidade que os camponeses passam nos momentos de mobilização em que alguns policiais chegam para usar da violência, não respeitando as pessoas que só querem reivindicar seus direitos, mostrando para a sociedade as dificuldades que enfrentam por causa dos latifúndios.

Esta luta tem sido vista de forma errada pela mídia, pois ela nunca passa a verdade dos fatos. Mostra a posição de pessoas que estão no poder e que só querem vencer, aumentando seus negócios a qualquer custo ainda que, para isso, tenha que machucar ou até matar pessoas.⁶

Além da informação segundo ponto de vista diferenciado, parece-me importantíssima a maneira como é trabalhada a estrutura da narrativa, seja seu formato visual, impresso ou audiovisual. O próprio Paulo Freire e os movimentos de cultura e educação popular já trabalhavam nesta perspectiva, nos anos 60. Daí a insistência participativa de incluir camponeses como atores e produtores dos roteiros que eles mesmos iriam encenar, tal como ficou registrado em propostas correlatas dos Centros Populares de Cultura, assim como *Cabra Marcado para Morrer*, dirigido por Eduardo Coutinho. O filme partia de um roteiro produzido pelos próprios camponeses de Sapé sobre a morte do líder da Liga Camponesa local, João Pedro Teixeira, e contava com os próprios camponeses interpretando os papéis dos personagens. A metodologia propunha que os camponeses reinterpretassem a si mesmos. Tendo embutida em si mesma uma pedagogia, a produção do filme, como da alfabetização, como de outros processos culturais quaisquer, propunha um protagonismo aos sujeitos do processo. Conforme indicou FREIRE (1981, p.89-90):

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu

⁶Texto de Ieuda Lourenço dos Santos, aluna da Pedagogia do Campo, curso de Licenciatura oferecido para os Movimentos Sociais do Campo (no caso, Comissão Pastoral da Terra), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Socorro Xavier. Texto produzido em 20/08/2008, durante a disciplina que ministrei (Metodologia do Trabalho Científico). Os alunos escolhiam uma imagem do livro de fotografias "Terra", de Sebastião Salgado, e produziam um pequeno texto sobre suas impressões, projetando suas experiências. Este texto intitulava-se "A União".

próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus achados. A uma certa rebeldia (...).

É importante perceber – para não fetichizarmos o pensamento de Freire – que essas elaborações do educador são datadas e precisam ser sempre remetidas ao momento histórico em que foram escritas. Para nós, atualmente, a palavra 'povo' pode soar com um certo incômodo, no sentido de não sabermos exatamente a que segmentos sociais esta palavra se refere e pela certa aura populista com que parece estar revestida. Nesse sentido, a que 'popular' se refere a expressão 'educação popular'? Talvez empregar ainda esta expressão diga respeito às tradições e referências com as quais nos encontramos implicados ainda nos dias atuais, mas das quais também guardamos uma distância crítica.

Dessa metodologia freiriana, se, por um lado, queremos a rediscussão do termo 'povo', por outro lado, fazemos questão de manter a proposta da reflexividade crítica que continua, a cada dia, cada vez mais atual e necessária. Fica claro, conforme já apontado neste texto, que o processo de esteticização da barbárie elevou, para uma escala muito maior, a naturalização da violência cotidiana, sendo veiculado cotidianamente por diversas mídias, de forma recorrente, de maneira que esses valores são introjetados profundamente e servem mesmo à produção de determinadas formas de subjetividade que não só não se espantam mais com a violência como também já a aplaudem e a elogiam. Neste processo, avança a fascistização da sociedade.

É oportuno também lembrar aqui a importância de se refletir que o processo de leitura/releitura (reflexiva) da realidade é realizado de forma plural, em diversos momentos e em diversos lugares diferentes. Conforme nos indica Duarte (2002, p. 74):

Quando falamos dos filmes que vimos, das impressões que eles nos causaram e do que aprendemos com eles, estamos falando dos significados que atribuímos a eles, nos diferentes momentos de nossas vidas, a partir das experiências que vivemos e dos saberes que fomos acumulando.

A significação de narrativas fílmicas não se dá de forma imediata. Parece haver um certo entendimento do filme quando o vemos pela primeira vez (...). Mas esse entendimento vai ser reorganizado e ressignificado muitas vezes daquele momento em diante, a partir das reflexões que fazemos, das conversas

com outros espectadores, do contacto com diferentes discursos produzidos em torno daquele filme (...) e da experiência com outros filmes, permitindo que novas interpretações sejam feitas. Isso (...) faz com que seus efeitos somente possam ser percebidos a médio ou longo prazo.

Dessa forma, inserir em nossos processos de formação momentos em que nos dediquemos à leitura crítica e análise reflexiva de determinados produtos midiáticos – em especial os audiovisuais –, bem como de sua produção, nos coloca face a tarefas muito sérias. A resignificação das nossas práticas de recepção dessas mídias está relacionada à possibilidade de novas formas mais críticas de lidar com esses meios e com os conceitos por eles veiculados acerca dos movimentos. Conforme nos aponta Adorno (2006, p. 79):

... é necessário ensinar os espectadores a verem televisão. (...) percebe-se a existência da questão de fundo: como ver TV sem ser iludido, ou seja, sem se subordinar à ideologia. (...) o ensino (...) acerca desses veículos de comunicação de massa não deveria consistir apenas em aprender a escolher o que é certo (...), mas, (...) este ensino deveria desenvolver as aptidões críticas; ele deveria conduzir as pessoas, p. ex, à capacidade de desmascarar ideologias (...). (...) procura-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito.

Este processo de 'releitura' das mensagens da mídia e de seu papel juntamente à sociedade é visibilizado por estes sujeitos e problematizado por nós, em momentos de leitura conjunta reflexiva dos produtos midiáticos, principalmente audiovisuais. Daí a importância dos sujeitos dos movimentos sociais não apenas vivenciarem momentos de leitura crítica, mas – indo além – de produção de meios de comunicação alternativos. Estes parecem ser os esforços de uma série de movimentos que sustentam as rádios comunitárias, os jornais e televisões alternativas que já ganham mais de década de experiência no Brasil. Narrando algumas experiências com comunicação comunitária alternativa, Miranda (*in* FILÉ, 2000, p. 22-23) nos aponta que:

(...) uma questão importante para a TV Maxambomba é a diferença da informação veiculada pelas TVs de massa e a informação veiculada nas TVs comunitárias. No entanto, talvez fosse necessário um questionamento anterior sobre o caráter da informação. (...) A informação aparece como um adestramento da subjetividade, pois visa uma compreensão homogênea como alicerce do controle, embora, como vimos em Bakhtin, a univocidade total da palavra e do enunciado seja impossível. Assim, o papel da TV comunitária (...) seria de preferência um lugar de contra-informação, lugar de desvio, potencializado como um ato de resistência (...) o que levaria à implosão da comunicação, não porque as pessoas não devam se entender, mas pela pluralidade de contra-informações, muitas vezes abafadas nos veículos de comunicação de massa.

Dessa forma, seja o trabalho realizado com o audiovisual (cinema ou TV), seja o trabalho com o visual (fotos), utilizamos os meios como suportes de (re)leitura crítica dos sujeitos em relação aos contextos em que se encontram. É, simultaneamente, trabalho de identificação e de diferenciação, aproximação e afastamento, polifonia e polissemia. Da leitura da imagem do outro, emerge a leitura de si, conforme podemos ver no texto escrito por Eduardo⁷ a partir de foto de Sebastião Salgado:

Nesta fotografia, vemos os trabalhadores sem-terra chegando numa terra improdutiva para ocupá-la, na esperança de conquistá-la para ter sua própria terra, sem temer os obstáculos ou perigos que encontrarão pela frente.

Quando eu estava olhando este livro, muitas partes lembraram minha realidade e do assentamento. Mas escolhi esta foto porque me lembrou do momento em que sessenta famílias, todas unidas, estavam ocupando a Fazenda Ouro Verde no ano de 1997, no município de Conde – PB, da qual eu e minha família estávamos participando. (...).

Essa imagem jamais esquecerei, porque faz parte da minha vida e da história do meu assentamento.

⁷ Texto de Eduardo Braga de Lima, aluno da Pedagogia do Campo, curso de Licenciatura oferecido para os Movimentos Sociais do Campo (no caso, Comissão Pastoral da Terra), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenado pela Prof. Dr. Socorro Xavier. Texto produzido em 20/08/2008, durante a disciplina que ministrei (Metodologia do Trabalho Científico).

Nos dias atuais, a importância da crítica da imagem e da linguagem audiovisual na educação e formação política das classes populares está na aliança possível e potente entre estética, política e técnica, na capacidade de propor novas formas de se relacionar e de sentir, se apropriando dos avanços tecnológicos e dos seus produtos, instaurando processos mais autênticos de teorização e de práxis política sobre o momento contemporâneo de nossa regressão social.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
- ARANTES, P. Esquerda e Direita no Espelho das ONG's. In: *Zero à esquerda*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.
- BELLONI, Rosália. *Cinema & Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DAVIS, Mike. *Planeta Favela*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FERNANDES, Florestan. *O Desafio Educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FILÉ, Valter (org.). *Batuques, Fragmentações e Fluxos: Zapeando pela Linguagem Audiovisual Escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOWY, Michel. *Walter Benjamin: Aviso de Incêndio*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- KONDER, Leandro. *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- KURZ, Robert. Cinzenta é a árvore dourada da vida e verde é a teoria. O problema da práxis como evergreen de uma crítica truncada do capitalismo e a história das esquerdas. Original GRAU IST DES LEBENS GOLDNER BAUM UND GRUN DIE THEORIE. Das Praxis-Problem als Evergreen verkürzter Gesellschaftskritik und die Geschichte der Linken. In revista *EXIT! Krise und Kritik der Warengesellschaft*, 4/2007 [EXIT! Crise e Crítica da Sociedade das Mercadorias, 4/2007]
- MARCUSE, H. *Contra-Revolução e Revolta*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Ática, 2002.
- OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). *A Era da Indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Laymert Garcia. Brasil Contemporâneo: estado de exceção? In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). *A Era da Indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SILVA, Percival. Origem e Trajetória do Movimento Amigos de Bairro em Nova Iguaçu (MAB) - 1974/1992: Relação Vanguarda, base, massa, práxis política e educativa. Nova Iguaçu: Edição do Autor, 2008.
- SCHWARZ, Roberto. *Cultura e Política*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 2006.