

Revista Mídia e Cotidiano
ISSN: 2178-602X
Artigo Seção Livre
Volume 14, Número 3, set./dez. de 2020
Submetido em: 14/11/2019
Aprovado em: 22/07/2020

Educomunicação e Autoetnografia: diálogos e aproximações

Educommunication and Autoethnography: dialogues and approaches

Educomunicación y autoetnografía: diálogos y enfoques

Teresa Mary Pires de Castro MELO¹
André Luiz Rodrigues de CAMARGO²

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as aproximações entre a Educomunicação e a Autoetnografia. A primeira, um conceito e a segunda, uma metodologia, que dialogam entre si por um elemento comum: o processo. Como introdução ao tema trazemos a ideia de Comunicação como um direito humano - por meio de Murilo Ramos, que chama a atenção para a “mudança de perspectiva” da Comunicação. Para apresentar a Educomunicação estaremos ao lado de pensadores basilares do conceito: Paulo Freire, Mário Kaplún, assim como de Grácia Lopes Lima, que destaca o processo como fundamento da prática educacional. Para pensar a Autoetnografia estaremos amparados nas leituras de Scribano e De Sena, Heewon Chang e Rodrigo Alberto Lopes.

Palavras-chave: Processo. Educomunicação. Autoetnografia. Comunicação como Direito Humano. Produção coletiva de comunicação.

Abstract

This article aims to reflect on the approximations between Educommunication and Autoethnography. The first, a concept and the second, a methodology, that dialogue with each other by a common element: the process. As an introduction to the theme we bring the idea of Communication as a human right - through Murilo Ramos, who draws attention to the "change of perspective" of Communication. In order to present the

¹ Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Docente Associada do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) e do Programa de Pós Graduação em Estudos da Condição Humana (PPGECH) da Universidade Federal de São Carlos. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia, Cultura e Sociedade (NEPETECS). E-mail: teresamel@ufscar.br. ORCID: 0000-0003-3893-1962.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba. Docente de Língua Portuguesa na Rede Pública do Estado de São Paulo. Atua também nas Escolas Técnicas (Etecs) de Piedade e Mairinque (SP). Experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Gêneros Textuais. Comunicação e Semiótica e Texto Jornalístico. E-mail: professor.andrecamargo@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4914-6516.

Educommunication, we will be alongside the basic authors that contributed to the concept: Paulo Freire, Mário Kaplún, as well as Grácia Lopes Lima, which highlights the process as the foundation of educommunication practice. To think Autoethnography we will be supported in the readings of Scribano and De Sena, Heewon Chang and Rodrigo Alberto Lopes.

Keywords: Process. Educommunication. Autoethnography. Communication as Human Right. Collective production of communication.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las aproximaciones entre educomunicación y autoetnografía. La primera, un concepto y la segunda, una metodología, que dialogan entre sí por un elemento común: el proceso. Como introducción al tema, traemos la idea de la Comunicación como un derecho humano - a través de Murilo Ramos, que llama la atención sobre el “cambio de perspectiva” de la Comunicación. Para presentar la Educomunicación estaremos junto a pensadores fundamentales del concepto: Paulo Freire, Mário Kaplún, así como Grácia Lopes Lima, que destaca el proceso como fundamento de la práctica educomunicativa. Para pensar la Autoetnografía nos apoyaremos en las lecturas de Scribano y De Sena, Heewon Chang y Rodrigo Alberto Lopes.

Palabras clave: Proceso. Educomunicación. Autoetnografía. Comunicación como Derecho Humano. Producción de comunicación colectiva.

Introdução

O tempo (curto, porém intenso) da realização de uma pesquisa de mestrado abraça muitas ações e reflexões e as alterações no projeto inicial se fazem necessárias no refinamento – entre elas a adequação da metodologia. É durante o processo de construção da pesquisa e dos diálogos entre o pesquisador que inicia e o que caminha a seu lado, nessa relação orientador-orientando, que os eixos do trabalho podem passar por reconstruções.

Este texto é resultado de um tempo como esse, no qual a metodologia não foi uma escolha, mas uma indicação do próprio trabalho. A palavra ‘processo’ veio para o centro da pesquisa em um determinado momento e trazemos aqui, depois desse tempo (curto, porém intenso) alguns apontamentos sobre a conexão entre o processo educomunicativo (escolha feita no início do mestrado) e o processo autoetnográfico (metodologia escolhida no decorrer do mestrado).

Examinando de perto a palavra “processo”, destacamos duas das sete definições de Borba (2004, p. 1125): 1. *curso, seguimento, marcha*; 2. *sucessão de eventos de um conjunto*. Estas definições reúnem um duplo movimento, o primeiro pressupondo uma ação do sujeito e o segundo pressupondo a influência do que está fora do sujeito, que é afetado pelos espaços, tempos, pessoas e situações que encontra ao longo do processo. É este processo que consideramos aqui.

Este texto pretende iluminar a palavra “processo” a partir do conceito de Educomunicação e da metodologia da Autoetnografia buscando observar seus diálogos e aproximações.

Para tanto, partimos da ideia de Comunicação como direito humano para em seguida pensar a Educomunicação como potencialmente um campo de efetivação desse direito; na sequência, examinamos bases e definições sobre Autoetnografia para, estabelecidas essas premissas, examinar essa parceria, que nos parece possível.

Comunicação como direito humano

Os processos em que grupos e comunidades estão envolvidos, como sujeitos de sua própria Comunicação - em qualquer lugar, com quaisquer grupos sociais, idades, gêneros, com ou sem tecnologias digitais - são a base do que podemos chamar Comunicação como direito humano o qual, segundo Ramos (2005, p. 204-205) “podemos considerar ‘de quarta geração’, mas que está ainda muito longe de ser reconhecido como tal”.

O autor recorda que há várias gerações de direitos humanos, as quais vieram se acumulando ao longo das lutas por direitos civis, de ordem individual (liberdade pessoal, de pensamento, de religião, de reunião e liberdade econômica); políticos, relacionados à participação como cidadão (liberdade de associação nos partidos, direitos eleitorais); sociais, os quais devem ser garantidos pelo Estado (direito ao trabalho, à assistência, ao estudo, à tutela da saúde). O autor chama a atenção para a presença ao direito à liberdade de expressão elencado já na primeira geração, o que foi desdobrado como um direito à informação, ou melhor, o acesso à informação – o que seria insuficiente.

Na origem dessa compreensão está um debate no âmbito da UNESCO³ sobre a questão da comunicação e da democracia, entre os anos 1960 e 1970 do século XX. Já nos anos 60, Jean D'Arcy, da ONU, afirma:

Tempo virá em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos terá de abarcar um direito mais amplo do que o direito do homem à informação, prevista pela primeira vez 21 anos atrás, no artigo 19. Este é o direito do homem de se comunicar. Esse é o ângulo a partir do qual o desenvolvimento futuro das comunicações terá que ser considerado para ser totalmente compreendido⁴ (D'ARCY, 1977, p. 1).

O acúmulo desse debate resultou no Relatório MacBride, em 1980, com o nome “Um mundo e muitas vozes – comunicação e informação na nossa época”, o qual preconiza:

Hoje em dia se considera que a comunicação é um aspecto dos direitos humanos. Mas esse direito é cada vez mais concebido como o direito de comunicar, passando-se por cima do direito de receber comunicação ou de ser informado. Acredita-se que a comunicação seja um processo bidirecional, cujos participantes – individuais ou coletivos – mantêm um diálogo democrático e equilibrado. Essa ideia de diálogo, contraposta à de monólogo, é a própria base de muitas das ideias atuais que levam ao reconhecimento de novos direitos humanos (*apud* RAMOS, 2005, p. 247).

Ramos (2005, p. 246) explica a reação de parte da sociedade mundial ao relatório:

Para o pensamento neoliberal que então começava seu período de hegemonia, era absurdo se pensar a comunicação na ótica de políticas nacionais. Mais absurdo ainda era pensar a comunicação como um direito mais amplo do que o consagrado, mas restritivo, direito à informação, do qual beneficiava-se fundamentalmente a imprensa, enquanto instituição, e seus proprietários privados, como agentes privilegiados de projeção de poder sobre as sociedades.

³ Unesco, órgão das Nações Unidas que trata da educação, ciência e cultura.

⁴ Tradução livre dos autores. No texto “Time will come when the Universal Declaration of Human Rights will have to encompass a more extensive right than man's right to information, first laid down 21 years ago in Article 19. This is the right of man to communicate. This is the right of man to communicate. It is the angle from which the future development of communications will have to be considered if it is to be fully understood.”

Assim, a pauta do direito à produção de Comunicação tem tido dificuldade de ser inserida no debate social, especialmente no Brasil, seja por não estar na agenda de instituições formadoras de opinião, seja pela deturpação das iniciativas de regulação dos meios de comunicação (que sempre são nomeadas como “tentativa de censura”), seja pela ausência de políticas públicas nesse campo. É certo que são complicadas as relações do tema com as condições econômicas, políticas e sociais, e como afirma o autor:

A reivindicação da democratização da comunicação tem diferentes conotações, muitas além das que se costuma acreditar. Compreende evidentemente o fornecimento de meios mais numerosos e variados a maior número de pessoas, mas não se pode reduzir simplesmente alguns aspectos quantitativos a um suplemento de material. Implica acesso do público aos meios de comunicação existentes, mas este acesso é apenas um dos aspectos da democratização. Significa também possibilidades mais amplas – para as nações, forças políticas, comunidades culturais, entidades econômicas e grupos sociais – de intercambiar informações num plano de igualdade, sem domínio dos elementos mais fracos e sem discriminações. Em outras palavras, implica mudanças de perspectiva (2005, p. 250).

É sobre uma das possibilidades dessa “mudança de perspectiva” e da sua potência para a efetivação da Comunicação como direito humano que vamos nos debruçar aqui: a Educomunicação.

Educomunicação: o processo como pedra de toque

A partir da ideia de mudança de perspectiva na Comunicação, assim como a de troca de informações em um nível de igualdade, e da possibilidade de constituir-se tradutora de indivíduos e comunidades, entendemos que a Educomunicação pode contribuir com qualidade para essa mudança.

Para que o direito à comunicação seja realmente transformador, uma das chaves é o modo de produção dessa comunicação, não baseada na lógica dos meios-empresas comerciais de comunicação. Se o princípio de produção, distribuição e avaliação difere dos meios tradicionais, o foco deve ser desviado da qualidade do produto construído para a qualificação do “processo de produção”. Ou seja: o campo da Educomunicação pode ser considerado bastante amplo para abarcar muitos conceitos, muitas práticas, muitos

espaços de ação, muitos ‘produtos’. No entanto, o que entendemos aqui como Educomunicação tem como base o processo.

Nesse sentido, trazemos dois autores basilares para pensar esse processo e uma autora que realiza a síntese desses conceitos a partir de experiências com esses processos.

Paulo Freire e processos

Da obra de Paulo Freire vamos examinar alguns conceitos que nos trazem algumas pistas sobre o enfoque do processo. Para isso, vamos lê-lo a partir do olhar de um estudioso da Comunicação como direito humano, o Professor Venício A. de Lima, em seu livro “Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire”, resultante da pesquisa de doutorado. Lima (2011, p. 25) entende que tanto o ponto de vista de D’Arcy quanto o relatório Mac Bride “consagravam a perspectiva dialógica da comunicação que já havia sido elaborada, do ponto de vista conceitual, por Freire no ensaio ‘Extensão ou Comunicação?’”.

O autor aprofunda a aproximação ao conceito de Comunicação nessa obra de Freire, escrita em 1968, como indicadora de reflexões e práticas para o programa de Reforma Agrária do Chile). Embora tenha sido esta a única vez em que Freire escreve sobre Comunicação propriamente dita, a obra é basilar para se entender o pensamento freireano e o conceito de produção de comunicação enquanto processo. Diz Lima:

Freire se diferencia da tradição dialógica dominante ao recorrer à raiz semântica da palavra comunicação e nela incluir a dimensão política da igualdade, da ausência da dominação. A comunicação implica um diálogo entre sujeitos mediados pelo objeto de conhecimento que, por sua vez, decorre da experiência e do trabalho cotidiano (LIMA, 2011, p. 26).

O autor aponta, neste parágrafo, elementos importantes do pensamento de Freire para a atenção ao processo: o dialogismo que está na raiz da comunicação, a experiência e o trabalho cotidiano. Ambos conceitos estão apoiados na ideia de movimento e de acúmulo. Mas, para apontar a mudança de perspectiva inclui “a dimensão política da igualdade, da ausência de dominação”. A produção de Comunicação, nesta perspectiva, representa - no nosso ponto de vista - a mudança de perspectiva à qual Ramos se refere.

Alguns outros conceitos freireanos são abordados na obra de Lima os quais o autor julga importantes para a Comunicação. Um deles é ideia de que os seres humanos são sujeitos criativos e não objetos. Embora os sistemas opressivos tratem os seres humanos como objetos, desumanizando-os, “isso não altera a ‘vocação ontológica do homem, que é a de ser Sujeito’”. Freire destaca essa condição de Sujeito como uma consequência da Comunicação: “Os homens [...] não podem ser verdadeiramente humanos sem a comunicação, pois são criaturas essencialmente comunicativas. Impedir a comunicação equivale a reduzir o homem à condição de ‘coisa’” (LIMA, 2011, p. 86-87).

Evidentemente Freire não se referia aqui à Comunicação enquanto ‘mídia’ ou meio de comunicação’, mas a uma abrangência mais ampla das questões comunicacionais - dentro das quais encontra-se, em nosso ponto de vista, o direito ao acesso e à produção de Comunicação e seu aspecto processual. Lima reforça que a Comunicação, segundo Freire, está baseada no diálogo, na interação e na realidade social:

Enfatizando que a comunicação significa coparticipação dos Sujeitos no ato de pensar, que o objeto de conhecimento não pode se constituir no termo exclusivo do pensamento, mas de fato, é seu mediador, e que o conhecimento é construído por meio das relações entre os seres humanos e o mundo, Freire está, na verdade, definindo a comunicação como situação social na qual as pessoas criam conhecimento juntas, transformando e humanizando o mundo em vez de transmiti-lo, dá-lo ou impô-lo (LIMA, 2011, p. 89).

Decorrente da ideia de transformação, Lima (2011, p 90) aponta a dimensão política que Freire considera fulcral no ato de conhecer: “Como se torna claro, Freire considera crucial que o princípio filosófico do diálogo ao nível do ato de conhecer seja realizado no plano social”. O autor nos traz os desdobramentos desse princípio freireano em escritos deste, dos quais destaca afirmações como “conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas” ou o que considera “sua mais candente defesa da dimensão política da comunicação”, que traz a ideia de ação cultural revolucionária, definida como:

A comunicação é definida como sendo um “encontro entre homens, mediados pela palavra, a fim de dar nome ao mundo”. Freire introduz a ideia de “dizer a palavra verdadeira ou “dar nome ao mundo” enquanto dimensão política específica do diálogo (LIMA, 2011, p. 91).

Recolhemos aqui, de maneira bastante breve, conceitos que entendemos importantes para pensar comunicação e processo em Paulo Freire, à luz de Lima, que se baseiam no dialogismo, na transformação, na relação entre pessoas e sua realidade. A seguir vamos examinar o conceito de processo a partir de Mário Kaplún.

Mário Kaplún e processos

Mario Kaplún, pensador argentino, foi professor, jornalista e radialista, atuando na comunicação popular - sobretudo em movimentos sociais, comunicação comunitária, imprensa alternativa e comunidades periféricas. Foi um dos precursores do campo da Educomunicação, ao entender a comunicação como direito humano e estratégia popular de luta. Infelizmente Mário Kaplún é pouco lido no Brasil, carecendo, inclusive de tradução de seus escritos. O livro ao qual aqui nos referimos – “Una pedagogía de la comunicacón” - não tem tradução em português e as citações diretas serão traduções livres.

Também de Kaplún vamos destacar os conceitos que entendemos importantes para a ideia do processo na produção de Comunicação.

Para Kaplún, a comunicação não é propriamente dita uma “especialidade” apenas dos profissionais de comunicação – ou seja, aqueles que, de alguma maneira, foram certificados, na escola formal, a exercer essa atividade. O autor privilegia um modelo de construção de conhecimento coletivo, compartilhado, intercomunicacional, voltado para a superação das contradições, e que deve auxiliar o desenvolvimento da consciência crítica por meio de um espaço dialógico – a comunicação dialógica, que

[...] não é dada por um falante que fala e por um receptor que escuta, mas por dois ou mais seres humanos ou comunidades que trocam e compartilham experiências, conhecimentos, sentimentos, ainda que seja a distância através de meios artificiais. Através deste processo de troca, os seres humanos estabelecem relações entre si e passam da

existência individual isolada para a existência social da comunidade⁵ (KAPLÚN, 2002, p. 58).

Kaplún adverte para a importância de se trabalhar em grupos para que as produções sejam a marca de autenticidade do grupo e não de quem se vê proprietário do saber. O partilhamento das tarefas, a participação no processo de produção permeada pelo diálogo, garantem resultados expressivos para a construção dos produtos de comunicação e do aperfeiçoamento da comunicação com ênfase no processo.

Para se ter ênfase nos processos (e não nos efeitos), Kaplún apresenta sua crítica ao comunicador que estabelece o ato de se comunicar como transmissão de informação. Assim como os meios de comunicação de massas escolhem o que deve ou não ser reportado, o comunicador “monológico”, na sua forma de fazer, torna-se autoritário mesmo que não seja esse o objetivo. O autor apresenta o conceito de comunicador dialógico, aquele que “pensa no outro”, numa profunda empatia, respeitando os aspectos culturais, econômicos e sociais das pessoas com quem se quer estabelecer uma relação comunicativa.

A partir destes breves destaques do pensamento de Mário Kaplún, importante pontuar sua mirada sobre a importância da produção de comunicação por grupos não hegemônicos. Podemos afirmar que Kaplún imprimiu em sua *praxis* os princípios da ideia de comunicação como direito humano para o fortalecimento das minorias e da democracia.

Cabe também dizer que tanto Freire quanto Kaplún são latinoamericanos, ambos viveram um período de ditaduras nos países da América do Sul, ambos foram perseguidos por suas convicções e ações em busca da autonomia dos sujeitos e das comunidades, e ambos trouxeram como base de seus pensamentos e práticas a amorosidade, o respeito e a confiança no ser humano.

A seguir trazemos o conceito de Educomunicação, estreitamente ligado a estes dois autores. O campo da Educomunicação pode ser considerado bastante amplo para

⁵Tradução livre. No original “La verdadera comunicación —dicen— no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos, aunque sea a distancia a través de medios artificiales. A través de ese proceso de intercambio los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria”.

abarcam muitos conceitos, muitas práticas, muitos espaços de ação, muitos ‘produtos’. No entanto, o que entendemos aqui como Educomunicação tem como base o processo.

Grácia Lima - Educomunicação como processo

Retomamos aqui a ideia de que a Educomunicação é uma *praxis* que traz a mudança que Ramos aponta, e que, para tanto sua ênfase deve ser nos processos de produção da Comunicação, já apontados pelos autores acima e reafirmados por Grácia Lopes Lima em sua tese de doutoramento, publicada no livro “Educação pelos meios de comunicação ou produção coletiva de comunicação na perspectiva da Educomunicação”, do qual pinçamos algumas pistas.

Também compreendendo a Educomunicação como intervenção social, Lima apresenta a complexidade daquilo que traz a valorização do processo de produção, das mudanças individuais e das relações entre grupos.

Para Lima (2009, p. 15) a origem da Educomunicação passa por Paulo Freire e Mario Kaplún, os quais, cada um a seu modo, mas em diálogo, entendem o processo educativos e comunicativos como forma de desvelamento “voltado para uma educação de cunho libertador para as camadas populares e para a formação de receptores mais críticos”. Afirma a autora sobre essa intenção política de Freire e Kaplún:

Esses dois intelectuais atuaram, enfim, contra a miséria instaurada na América Latina, onde os governos, centralizados nas mãos de uma elite opressora e violenta, controlavam os recursos econômicos em favor de si mesmos. Daí a razão pela qual os dois, com veemência, denunciaram a invasão cultural especialmente importada dos Estados Unidos, tão ardilosamente difundida pelos meios massivos de comunicação, que serviam de apoio às ideias antidemocráticas das elites do poder (LIMA, 2009, p. 20).

Para que possa ser um contraponto à centralização e imposição da comunicação, a autora define a Educomunicação como “produção coletiva de comunicação” com apoio das tecnologias apenas para efetivar a comunicação, e não o fazer comunicação como motivo para usar as tecnologias. Esse processo não se estabelece por causa das Tecnologias de Informação e Comunicação, apenas usufrui dos inventos tecnológicos para propiciar mais processos de produção, mais cogestão, mais participação ativa, mais

discursos verdadeiros de oprimidos, mais desvelamentos e mais superação. O educador é o mediador que problematiza, provoca, se insere nas relações do grupo com a sensível capacidade da escuta e o olhar para a palavra como direito e construtora da autonomia.

É desse exercício constante de falar, se escutar e ser ouvido, atentando para o discurso que se vai montando através das palavras que traduzem sonhos, inquietações e necessidades reais, que os próprios indivíduos acabam por entender que a comunicação é um direito imane dos seres humanos e, como tal, inalienável, ou seja, não pode ser cedido ou barganhado, sob pena de destituir o homem da sua própria natureza humana. Vale dizer, nesse tipo de proposta, a palavra não é doada ou permitida, nem tampouco retirada. Ela é sabiamente assumida pelos indivíduos dispostos à altivez e autonomia (LIMA, 2009, p. 29).

Compreendendo a relação com o outro como muito importante - não na visão estereotipada e generalista que divide os seres, ou a colocação que ocupa dentro do espaço social – mas como relação horizontalizada, tanto os limites, quanto coisas que separam devem desaparecer: esta é uma perspectiva da Educomunicação (LIMA, 2009, p. 30).

Assim como em Freire, Lima percebe e nos apresenta a importância da comunicação para a vida humana e o quanto ela pode possibilitar espaços de trocas significativas das verdades de cada um. Esse é o mesmo sentido que propõe a Educomunicação, que se baseia na vocação ontológica de *Ser mais* (FREIRE, 2004, p. 89; 2015, p. 96-97). Para que ela aconteça, deve ser potencialmente transformadora de sujeitos e de grupos.

Para a autora, o processo que está inserido no produzir comunicação é o ponto importante para a construção da percepção do objeto cognoscível. Ele é o palco que nos expõe, independentemente de ter sido gravado ou editado. No momento em que se produz comunicação, estamos expondo as nossas limitações, nossos medos, nosso pesadelo ou alegria de mostrar aquilo que somos.

A produção de comunicação não só opera no ser enquanto sentimento de prazer, mas também enquanto espaço de formação coexistente, com o outro, com o diferente, o não-eu. Por meio da produção de comunicação, torna-se possível se utilizar dos meios para produzir conteúdo coletivamente. Sobretudo quando esses produtos veiculam as

necessidades mais significativas do espaço em que se vive. Afirma a autora sobre o processo:

Por inúmeras vezes afirmamos que, na perspectiva da Educomunicação, o processo de produção coletiva de comunicação é muito mais importante que o produto, por melhor que seja o seu acabamento do ponto de vista técnico. Como não se trata de um dado objetivo, mensurável, passível de ser provado, e sim de uma interpretação, configura-se como algo somente possível a quem testemunha a sua criação (LIMA, 2009, p. 69).

Dessa forma, é possível dizer que a Educomunicação não é a junção entre educação e comunicação, não é uma metodologia nem tampouco um método, não se compartimentaliza em áreas e não necessita, como princípio, de profissionais graduados. Há experiências bem-sucedidas nas quais os mediadores de processos educacionais vinham de variadas áreas, e, na *praxis*, a partir de uma formação e reflexão específicas ao longo do próprio projeto e da atuação nele, entenderam seus princípios. Uma delas é o Educom.rádio, projeto do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, formatado como um curso de extensão realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, coordenado pelo Prof. Ismar de Oliveira Soares, importante pesquisador da Educomunicação em nível mundial. Este projeto, que veio a se constituir política pública, atendeu todas as escolas públicas municipais, durante os anos de 2001 a 2004, com um total de mais de 11 mil pessoas. Segundo relato de participantes do projeto,

Para atender a esse universo de cursistas, o NCE, paralelamente, formou 200 profissionais das mais diversas áreas do conhecimento (comunicação, educação, filosofia, letras, psicologia, veterinária, biologia etc.) em educomunicação, os quais desenvolveram nas escolas as funções de articulação, assistente de coordenação e mediação (CAMPOS, A. *et al*, 2005, p. 3).

Nesta mesma vertente, outros tantos projetos e ações tem sido levados a cabo no Brasil e em diversos países, incluindo formação de pedagogos, educadores ambientais, agentes de saúde, comunicadores populares e professores. Em relação a estes últimos, seguimos concordando com Jacquinet (1988, p. 1): “O que é um educador? Não

é um professor especializado encarregado do curso de educação para os meios. É um professor do século XXI, que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas.”.

E acrescentamos aqui o nosso ponto de vista, a partir de reflexão e prática: o educador é o profissional, das mais diferentes áreas de atuação, que, se apropriando dos conceitos, métodos e tecnologias possíveis da Educomunicação, entende que ela necessita ser estudada, teorizada, compartilhada, e precisa ser *vivida em seu processo coletivo de produção* para ser coerente com os princípios de Freire e Kaplún.

Autoetnografia: o privilégio e a responsabilidade de ser sujeito e objeto⁶

Estas reflexões apresentadas até aqui trazem à cena o desvelamento, a superação, a construção, desconstrução e reconstrução do sujeito, e, principalmente, a consciência do inacabamento como ser humano na ação com e no mundo.

Segundo Freire (2004, p. 10) “somos seres condicionados, mas não determinados” dentro de um processo histórico de “possibilidades e não de determinismo”. Neste sentido, entendemos que uma metodologia possível para pesquisadores das práticas educacionais é a Autoetnografia, justamente por estar debruçada sobre o processo vivido ao longo desse trabalho. Examinamos aqui a Autoetnografia, a partir das leituras de Scribano e De Sena (2009), Heewon Chang (2008) e Rodrigo Alberto Lopes (2012) – autores escolhidos por trazerem elementos que entendemos fundamentais: a relação sujeito-objeto do pesquisador com sua pesquisa, o recorte da cultura como inserção do pesquisador e a construção da narrativa da pesquisa, colocados em perspectiva com seu processo.

A relação entre o pesquisador e seu objeto foi sendo modificada ao longo do tempo, especialmente nas áreas de ciências humanas e nas pesquisas qualitativas. A propalada “imparcialidade” ou “isenção” do fazer científico foi dando lugar ao entendimento de que a ciência é produzida por seres humanos, em contextos sociais, culturais e econômicos específicos, que irão refletir na investigação e na construção do conhecimento.

⁶Tradução livre. No original “el privilegio y la responsabilidad de ser sujeto y objeto” (SCRIBANO; DE SENA, 2009, p. 6).

Scribano e Sena (2009) consideram que as relações entre a construção do conhecimento e aqueles que buscam construir esse conhecimento tem sido tema bastante explorado em debates e diálogos, sendo essas relações discutidas pela Epistemologia, a Teoria Social e a Metodologia.

Alguns dos tópicos mais comuns nas discussões mencionadas podem ser delineados da seguinte forma: a questão de se, ao realizar uma investigação, sempre significa implicar-se de alguma forma nela; a avaliação do “peso” da subjetividade do pesquisador no conhecimento produzido; as distâncias e proximidades (tematizadas como objetividade-subjetividade) entre objeto e sujeito e o lugar dos valores na pesquisa⁷ (SCRIBANO; DE SENA, 2009, p. 2).

A reconstrução interpretativa do mundo da vida é o resultado dos estudos em Ciências Sociais, que exige se posicionar diante da pergunta do Outro sobre a forma como a sociedade se faz ou não se faz. Nessa reconstrução do sentido do mundo da vida, o procedimento metodológico está naturalmente ligado à teoria-prática e enquanto relação dialética com o Outro, o coautor está copresente. Na reflexão da prática compartilhada estão em jogo a experiência de reconstrução e registro dos sentidos da ação e para isso concorrem as características do sujeito enquanto observador científico, assim como sua subjetividade.

Nesse sentido, o pesquisador atua com uma estratégia que permite o privilégio de ser sujeito de sua pesquisa e ao mesmo tempo o objeto, aquilo que se procura conhecer e participar “da cena em que trabalha, conhece e possui um acesso diferente ao campo de observação que compartilha com outros sujeitos” (SCRIBANO; DE SENA, 2009, p. 6).

De maneira preliminar, digamos que o “gesto” autoetnográfico consiste em aproveitar e fazer valer as “experiências” afetivas e cognitivas de quem quer elaborar conhecimento sobre um aspecto da realidade

⁷Tradução livre. No original “Algunos de los tópicos más comunes en las aludidas discusiones pueden reseñarse de la siguiente manera: la pregunta por si al llevar a cabo una investigación significa siempre implicarse de algún modo en ella; la evaluación de la “carga” de la subjetividad del investigador en el conocimiento producido; las distancias y proximidades (tematizadas como objetividad-subjetividad) entre objeto y sujeto y el lugar de los valores en la investigación”.

baseado justamente em sua participação no mundo da vida no qual tal aspecto está inscrito⁸ (SCRIBANO; SENA, 2009, p. 6).

Mas, para além de ser um privilégio, tal estratégia é também uma responsabilidade e traz suas dificuldades. Os autores apontam como uma dessas dificuldades (desses obstáculos) a ausência de uma forma linear de procedimento ou de receita – a pesquisa é como ir ao “bosque sem mapa”, não prescindindo, no entanto, de um “Norte” (diríamos um “Sul”) definido. Estas dialogicidade e flexibilidade tornam o método mais permeável às críticas.

Os autores indicam também como passível de crítica ou objeções o fato de que as experiências vividas são pessoais, tendo apenas essa credibilidade, crítica esta que tem como contra-argumento o desafio mesmo de aumentar a compreensão a partir da própria experiência, apresentando pontos de vista que não seriam possíveis de serem trazidos por outras perspectivas.

Ainda uma terceira dificuldade acadêmica diz respeito à escrita em primeira pessoa, que deve ser usada para marcar as reflexões do pesquisador, reflexões essas que não poderiam ser feitas a partir de visões alheias.

Chang (2008, p.13) entende a autoetnografia como uma metodologia de pesquisa que enfatiza a compreensão de si mesmo e dos outros, especialmente de diferentes origens culturais. Para tanto, define cultura como a soma de dois modelos: o primeiro modelo é uma cultura definida fora do indivíduo, pois são perceptíveis por situações limítrofes evidentes como a nacionalidade, etnia, idioma e geografia. Outro modelo é a cultura dentro dos indivíduos, pois se estabelece no processo de comunicação interativa, na construção de significados estabelecidos socialmente. Outra forma de conceber cultura é definida pelos antropólogos cognitivos ao afirmarem que a cultura se estabelece em “esquemas cognitivos ou padrões, definindo experiências sociais e as interações das pessoas com os outros”.

Chang (2008, p. 23) descreve a cultura como:

⁸ Tradução livre. No original “De modo preliminar digamos que el “gesto” auto-etnográfico consiste en aprovechar y hacer valer las “experiencias” afectivas y cognitivas de quien quiere elaborar conocimiento sobre un aspecto de la realidad basado justamente en su participación en el mundo de la vida en el cual está inscripto dicho aspecto” (SCRIBANO e SENA, 2009, p. 5).

[...] um produto das interações entre o eu e os outros em uma comunidade de prática. No meu pensamento, um indivíduo se torna uma unidade básica de cultura. Do ponto de vista desse indivíduo, o “eu” é o ponto de partida para a aquisição e transmissão cultural⁹

Assim, a autoetnografia faz com que a autoanálise venha a ser a “compreensão de que o indivíduo é parte de uma comunidade cultural”¹⁰ (CHANG, 2008, p. 26). A relação do Eu com o Outro pode se dar de maneiras diferentes, no entanto, quando compartilham dos mesmos valores e dos padrões similares, são considerados “outros de similaridade”:

A autodescoberta em um sentido cultural está intimamente relacionada à compreensão dos outros. Se “outros” se refere a membros da própria comunidade (outros de similaridade), o “eu” é refletido nos outros em um sentido geral. Valores e padrões defendidos pela comunidade são provavelmente compartilhados entre o eu e os outros. Embora as pessoas não pratiquem os valores e padrões de sua comunidade minuciosamente, o conhecimento dos valores e padrões ajuda-os a entender outras pessoas de similaridade de sua própria comunidade¹¹ (CHANG, 2008, p. 34).

É, portanto, a partir da chave da cultura que a autora entende a autoetnografia como metodologia e considera uma potente ferramenta para ser utilizada na pesquisa.

Chang (2008, p. 51-52) descreve três benefícios da autoetnografia: (1) método de pesquisa amigável para pesquisadores e leitores; (2) ampliação da compreensão cultural de si e dos outros e (3) potencial transformador a fim de trabalhar na construção de coalizão entre culturas. Somando-se a isso, a interface amigável para quem lê, pelo

⁹ Tradução livre. No original “... culture as a product of interactions between self and others in a community of practice. In my thinking, an individual becomes a basic unit of culture. From this individual’s point of view, self is the starting point for cultural acquisition and transmission”.

¹⁰ Tradução livre. No original “Autoethnography benefits greatly from the thought that self is an extension of a community rather than that it is an independent, self sufficient being, because the possibility of cultural self-analysis rests on an understanding that self is part of a cultural Community”.

¹¹ Tradução livre. No original “Self-discovery in a cultural sense is intimately related to understanding others. If “others” refers to members of one’s own Community (others of similarity), the self is reflected in others in a general sense. Values and standards upheld by the community are likely shared between self and others. Although people do not practice the values and standards of their community in minute detail, the knowledge of the values and standards helps them understand others of similarity from their own Community”.

toque de vida que há na escrita, além de poder atrair leitores leigos mais que a escrita acadêmica.

As “armadilhas” da autoetnografia consistem em cinco equívocos que podem invalidar o rigor metodológico apresentado pela ferramenta, sendo (1) foco excessivo em si, isolando os outros; (2) demasiada ênfase na narração do que na análise e interpretação cultural; (3) dependência exclusiva da memória pessoal; (4) negligência de padrões éticos em relação a outros em autonarrativas; e (5) aplicação inadequada do nome “autoetnografia”.

O terceiro autor que trazemos - Lopes (2012) - apresenta um texto autoetnográfico ao analisar sua própria história de professor de educação física, o papel de formador dos outros e de si próprio na participação democrática como docente no momento da reformulação do projeto político pedagógico da escola rural de Ivoti, Rio Grande do Sul. Lopes justifica a escolha da autoetnografia como “instrumento de autoformação”. A necessidade de cronologizar, inventariar para depois explicitar e refletir para garantir a fidedignidade da memória e garantir a validade interpretativa que, segundo Bossle e Molina Neto (2010) pode ser superada com a “presença prolongada no campo e o intercâmbio de ideias e de opiniões com outros pesquisadores” (BOSSLE; MOLINA NETO, 2010 *apud* LOPES, 2012, p.104)

Lopes entende que a elaboração de uma narrativa autobiográfica mobiliza as memórias do pesquisador.

Segundo Duarte (2007), uma narrativa de vida precedente à construção da autoetnografia, surge também como possibilidade para a criação de uma nova identidade. Para Ellis e Brochner (2000, p.742), “as autobiografias da própria consciência exploram o ínterim entre o engajamento pessoal com descrições culturais mediadas pela linguagem, história e explanação etnográfica” (DUARTE, 2007 *apud* LOPES, 2012, p. 104).

A retomada da própria biografia do autor e a narrativa reflexiva de seu percurso até a pesquisa podem ser importantes no método autoetnográfico, pois a maneira de narrar e refletir sobre a própria experiência, trazendo as bases teórica para a ação cotidiana, ultrapassa o ‘descrever’, situando o acontecimento em um lugar acadêmico analítico.

Com esses elementos sobre a metodologia, passamos a alinhar as proximidades entre a Educomunicação e a Autoetnografia.

Considerações em processo

Retomamos aqui o objetivo deste texto, que é iluminar a palavra “processo” a partir do conceito de Educomunicação e da metodologia da Autoetnografia, observando seus possíveis diálogos e aproximações.

A partir do duplo movimento que nos sugerem as definições da palavra “processo”, o primeiro pressupondo uma ação do sujeito e o segundo pressupondo a influência do que está fora do sujeito, reunimos agora, em composição com esses movimentos, os destaques que fizemos dos conceitos trazidos neste texto pelos vários pensadores dos quais nos aproximamos. Esses destaques estão organizados em três grupos que consideramos fundamentos do que aqui foi tratado e dialogam entre si, independente do autor.

O primeiro deles está relacionado à “mudança de perspectiva” para a produção de uma outra comunicação, assim como da produção das pesquisas acadêmicas: implicar-se, explicitar e refletir, estar no contexto e afastar-se dele, entender a dimensão política de suas ações, adotar a comunicação dialógica.

O segundo diz respeito à “relação consigo e com o outro”: compreensão de si mesmo e dos outros, o dialogismo, a igualdade e alteridade, o equilíbrio entre a subjetividade e a produção coletiva, as narrativas e autonarrativas.

O terceiro grupo de ideias está conectado à palavra-chave deste texto – “processo”, e sugere ideias como: cotidiano, equilíbrio entre o fazer e seu produto, bosque sem mapa, possibilidades e não determinismo, reconstrução interpretativa do mundo da vida, processo de ação-reflexão-ação.

Em torno desses grupos de ideias, destacamos igualmente três adjetivos que, do nosso ponto de vista, qualificam as reflexões dos autores aqui destacados e anunciam uma prática que seja também prazerosa, amorosa e emancipadora.

Prazerosa no sentido de estar ligada aos nossos pulsos de vida, à produção de ambiências e experiências que possam também ser prazerosas para os outros com os quais estamos envolvidos – e aqui está ligado o ato criador e não reproduzidor de orientações sem

significado. Amorosa no sentido do diálogo amoroso que proporciona a dialogicidade com respeito ao outro e com a transformação - uma concepção que nos torna “ser mais”. E emancipadora de nós mesmos, do outro e do coletivo, entendendo que adotar novos paradigmas, com convicção e abertura, pode nos revelar outros lugares de produção da vida e de conhecimento, intrinsecamente ligados aos processos do cotidiano.

Nesse sentido, a relação entre a Autoetnografia como metodologia de pesquisa em Educomunicação pressupõe uma abertura do pesquisador para estar atento ao seu processo implicado no trabalho, aos seus movimentos de mergulho e afastamento, à observação de suas próprias transformações, e, ao mesmo tempo, procurar entender de que maneira sua atuação no coletivo produz e reflete sobre novos processos. Não sendo a única opção de metodologia, pode trazer ao campo da Educomunicação um outro possível olhar sobre as potentes relações que se estabelecem nas suas práticas.

Consideramos, a partir destes apontamentos, que há uma aproximação entre os conceitos e métodos da Educomunicação (enquanto produção coletiva para a democratização dos meios) e a Autoetnografia (enquanto possibilidade do próprio pesquisador debruçar-se sobre si mesmo, no contexto do trabalho). Esta proximidade se dá pela ênfase no *processo* como pano de fundo. E esta possibilidade nos parece bastante importante em tempos de resultados, de preocupação com os produtos, de ações sem pensamento, de imediatismo e de memória pouca.

Referências

BORBA, F. S. (ORG.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: Unesp, 2004.

CAMPOS, Alessandra et al. Construindo a educomunicação: relatos de experiências do Projeto Educom.rádio. **Imaginário**, São Paulo, v. 11, n. 11, p. 217-237, dez. 2005 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2005000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 abr. 2020.

CHANG, H. **Autoethnography as method**. California: Left Coast Press, 2008.

D'ARCY, J. Direct broadcast satellites and the right to communicate. **Rights to Communicate: collected papers**, Honolulu, v. 118, p. 14-18, 1977.

DUARTE, F. Using Autoethnography in the scholarship of teaching and learning. **International Journal for the scholarship of teaching and learning**, v. 1, n. 2, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Jacquinet, G. O que é um educador?: a o papel da comunicação na formação de professores. **Anais...** I Congresso Internacional de Comunicação e Educação de São Paulo, NCE USP, 1998. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

KAPLÚN, M. **El comunicador popular**. Buenos Aires: Lumem-humanitas, 1996. Disponível em: http://www.aader.org.ar/admin/savefiles/352_Mario%20Kaplun.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. La Habana: Editorial Caminos, 2002. Disponível em: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

LIMA, G. L. **Educação pelos meios de comunicação ou produção coletiva de comunicação na perspectiva da Educomunicação**. São Paulo: Instituto GENS de Educação e Cultura, 2009.

LIMA, V. A. D. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. Brasília: Editora UnB-Fundação Perseu Abramo, 2011.

LOPES, R. A. **Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS**, 2012, 312 p. Dissertação de mestrado. Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em <http://www.bco.ufscar.br/arquivos/manual-bco-nbr-6023-2018.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Um mundo de muitas vozes (Relatório McBride)**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1983.

RAMOS, M. C. **Comunicação, Direitos Sociais e Políticas Públicas**. ANDI - Comunicação e Direitos, São Bernardo do Campo, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/5JL4W1>. Acesso em: 17 maio 2020.

SCRIBANO, A.; DE SENA, A. D. Construcción de conocimiento en latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. **Cinta de moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales**, Santiago, p. 1-15, mar. 2009. ISSN 34. Disponível em: <https://goo.gl/cK8Tcx>. Acesso em: 13 abr. 2020.