

## ***educações e culturas: em busca de aproximações<sup>1</sup>***

Nelson De Luca Pretto

O planeta modifica-se intensamente com mudanças de todas as ordens mas que deixam, ainda, as questões sociais em segundo plano, trazendo, cotidianamente, desafios para a educação. Desafios que ressoam em nosso dia-a-dia de forma muito intensa pois mexem com a nossa prática diária – e secular – de fazer educação.

Uma educação que, cada vez mais, acontece fora da escola. A sala de aula explodiu. Virou mídia. Virou ação de organizações não governamentais (ONGs) que atuam nas mais diversas áreas e com as mais diversas formas de estruturação. A escola, que deveria se expandir, fica meio *espremida*, contra a parede, com a meninada chegando *cheia de gás*, como eles mesmo dizem, e nós, os professores, cansados, atolados de trabalhos, com currículos impostos por parâmetros que só não são guias curriculares porque assim não o foram chamados. Uma realidade difícil e que exige pensarmos um pouco maior, para fora dos parâmetros convencionais das áreas do conhecimento. Quando fui convidado, certa feita, para escrever sobre uma dessas experiências que acontecem fora da escola, organizada por uma ONG que atua prioritariamente *ao lado do sistema*, fiquei pensando muito sobre a relação da escola com esse outro universo, o de fora dela. Pensei, na verdade, em todos os temas presentes aqui nesse congresso, nas diferenças, nas subjetividades, nos saberes cotidianos, nos processos alfabetizadores, nas linguagens, em todas as linguagens... Enfim, pensei, como temos feito muito intensamente em nosso grupo de pesquisa<sup>2</sup>, nas necessidade de refletirmos muito mais no plural do que no singular. Pensarmos, portanto, **nas educações, nas culturas, nas ciências.**

Para nós, isso significa pensar um pouco além das teorias pedagógicas contemporâneas. Nesse percurso que chamo de mais amplo, com todo o respeito aos demais, percebi que algumas palavras começaram a ser mais recorrentes. As usarei como se elas constituíssem

---

<sup>1</sup>Esse texto é uma versão resumida e adaptada de um capítulo escrito para um livro que será publicado pela EDUFBA sobre a experiência **Quitetude da Terra**, desenvolvida pelo Projeto Axé em Salvador, Bahia, no ano de 2000.

<sup>2</sup> Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias. <http://www.faced.ufba.br/gec>

o *leito* do meu percurso, percurso esse que, entre tantas outras coisas, gerou um capítulo para um livro do Projeto Axé<sup>3</sup>, ainda não publicado, e que, a partir dele, escrevi essa fala/texto. Essas **palavras-conceitos** se apresentarão como **palavras quentes** – para usar uma terminologia traduzida quase que grosseiramente do inglês (*hot words/hot links*) e que está intimamente associada com o mundo da cibercultura. Palavras que, se clicadas – ooppsss, eis outra palavrinha de um mundo que não este aqui, o do impresso! –, levam-nos a outros mundos... a outras realidades e a outros conceitos.

**escola artesã**  
**educação**  
**caos**  
**ética**  
**desejo**  
**labirinto**  
**trilha**  
**pedagógica**  
**sentimento**  
**cidadania**

Para produzir esse texto, percorri um labirinto de emoções e atos, pensando nessas palavras e fui concretizando que, lamentavelmente, a tônica das atuais políticas educacionais não é a da formação de seres humanos críticos e participativos, a partir de princípios muito antigos como **cidadania** e **ética**. Conceitos esses que, hoje, lamentavelmente, estão meio que deixados de lado porque, principalmente, estão sendo tomados por sentidos outros, numa atualização perniciosa.

Essas palavras vieram à mente, brotaram na tela de meu computador e, hoje, pululam nesta folha de papel, como necessárias para um maior entendimento de todo esse processo. Precisamos de, com elas, intensificar o nosso diálogo. Mas não espere encontrar a partir de agora, uma espécie de glossário, onde cada uma das próximas partes seja uma explicação de cada uma das palavras. O que fiz, e sem a menor pretensão de esgotar as possibilidades

---

<sup>3</sup> <http://www.projetoaxe.org.br/>

de significação, foi usá-las, como fio condutor para uma reflexão mais ampla sobre os necessários diálogos entre as educações e as culturas, ambas no plural. Nesse texto, mais resumido, nem todos estarão presentes. Elas na verdade, constituem-se na base maior que sustenta as reflexões e práticas do nosso grupo de pesquisa e que se materializam em nossos escritos.

### ***imagens de [em] um mundo globalizado***

Vivemos esse ciber mundo, repleto de imagens e informações, que nos inundam através de todos os canais, da televisão, da rede internet - que agora já escrevemos com o *i* minúsculo!-, das rádios, dos *outdoors* ... Existe uma perspectiva dominante que nos leva a pensar a globalização apenas através dos seus aspectos mais evidentes, os econômicos, e isso, muitas vezes, tem gerado um conjunto de equívocos que queremos aqui não cometer. Sobre isso muitos já falaram e eu mesmo já escrevi bastante<sup>4</sup>. Vale a pena recuperar um pouco, numa espécie de pano de fundo para esta conversa, algumas das grandes perspectivas teórico-políticas sobre a questão, mais particularmente em relação à proliferação de imagens no mundo contemporâneo e suas relações com o mundo da cultura. Marc Augé, em seu livro *A Guerra dos Sonhos*, fala dessa invasão de imagens, que numa perspectiva mais ampla, constitui-se num “novo regime de ficção que hoje nos afeta, contamina e penetra a vida social.” (1998: 10) Para ele, isso se dá porque “a imagem não é único fator a ser examinado na constatação de mudança que hoje somos convidados a estabelecer. Mas exatamente, as condições de circulação entre o imaginário individual (e, por exemplo, o sonho), o imaginário coletivo (e, por exemplo, o mito) e a ficção (literária ou artística, posta em imagem ou não) é que mudaram.” (Augé, 1998: 14). A partir disso, ele analisa as mudanças no chamado *estatuto do imaginário*, que se transforma de forma contundente a partir de um movimento de *ficcionalização* do mundo, o que nos leva, quase que diretamente, a pensar nas ameaças dessa ficcionalização sobre o imaginário. Para ele, “pode-se dizer que temos todos a sensação de ser colonizados, mas sem saber precisamente por quem; o inimigo não é facilmente identificável” (Augé, 1998: 14).

Estamos vivendo num mundo onde a multiplicidade - de pontos de vista e concepções - aparece em oposição à idéia de extremos fixos que se opõem, não existindo, portanto, mais lugar para a idéia de polaridades. Acontecimentos, intensidade, linguagens, sentidos,

---

<sup>4</sup> Meus textos estão disponíveis para cópia em minha página na internet, em <http://www.pretto.info>.

contextos, subjetividades, vizinhanças, entre outras, são novas palavras que passam a fazer parte desse nosso alucinado cotidiano e que nos possibilitam uma perspectiva múltipla de encarar os fenômenos e os acontecimentos. São esses alguns dos elementos que constituem as bases do que hoje é denominado de cibermundo, que nos coloca imersos num planeta fortemente impregnado de aparatos tecnológicos. A presença dessas tecnologias, principalmente aquelas ligadas à informação e à comunicação, ressoa em todos os cantos do planeta induzindo a governos de inúmeros países do ocidente, preocupados com a problemática, a desenvolverem projetos específicos para a área, denominados de políticas para a *Sociedade da Informação*.<sup>5</sup> Ao longo desse tempo, imersos nessas discussões, encontramos pensamentos e reações vindas de todos os lados e, assim como Marc Augé, não cairemos aqui na tentação de fazer uma *pura e simples denúncia* desse cibermundo. Mesmo porque muitos já a fizeram. Alguns falando como *profetas*, outros como *céticos*. Outros, ainda, oscilando entre os apocalípticos e os integrados, como já dizia Umberto Eco, num livro exatamente com esse título: *Apocalípticos e Integrados* (1979). Os tempos já são outros e gostaria de tentar evitar cair na armadilha dessas polaridades típicas das análises de tempos até muito recentes, que simplificam sobremaneira a questão. Adotarei, portanto, uma outra perspectiva nessa forma de compreender o mundo que implique, necessariamente, numa mudança do olhar e do como olhar, que nos obrigará a repensar um conjunto de valores e de articulações.

Aqueles que tratam da educação com sensibilidade, percebem que um campo muitas vezes deixado de fora das tradicionais propostas curriculares, é o campo da cultura. A educação passou a ser impregnada de procedimentos associados tipicamente à produção industrial, em série, muitas vezes levando essa discussão para o campo da economia, trazendo para o vocabulário dos educadores palavras até bem pouco tempo muito estranhas, como produtividade, eficácia, eficiência, entre outras. É bem verdade, como alerta Mary Arapiraca ao discutir esse texto, essas palavras já rondaram a educação por volta da década de 70 do século passado. Recuperar, portanto, a importância da cultura no momento contemporâneo e das suas potencialidades nas relações a serem estabelecidas com os processos educacionais, é uma tarefa fundamental a ser assumida pelos educadores, quer

---

<sup>5</sup> No sítio do extinto programa Sociedade da Informação do Brasil, existe um excelente trabalho da professora Rosa Vicari, da UFRGS, que traça uma panorâmica desses programas em diversos países [[http://www.socinfo.org.br/documentos/polit\\_des\\_ext/index.htm](http://www.socinfo.org.br/documentos/polit_des_ext/index.htm)].

sejam eles os que atuam nas ONGs, quer sejam aqueles que, como nós, atuam no sistema público formal de educação.

Mas a cultura aqui, precisa também ser entendida numa perspectiva dinâmica. Também ela carece estar impregnada das tais *palavrinhas-conceitos* que nos referimos e isso porque “a cultura não provoca por si nenhuma rejeição ou incompatibilidade, na medida em que continua a ser cultura, isto é criação. Uma cultura que se reproduz de maneira idêntica (uma cultura de reserva ou de gueto) é um câncer sociológico, uma condenação à morte, assim como uma língua que não se fala mais, que não inventa mais, que não se deixa contaminar por outras línguas, é uma língua morta. Portanto, há sempre um certo perigo em querer defender ou proteger as culturas e uma certa ilusão em querer buscar sua pureza perdida. **Elas só viveram por serem capazes de se transformar**” (Augé, 1998: 24/5, grifo meu).

A contemporaneidade requer culturas que se misturam e ressoam mutuamente. Que convivem e se modificam. E se modificam modificando outras culturas pela convivência ressonante. Um processo contínuo, que não pára nunca porque não se limita a um receber ou dar. É contaminação. É ressonância. Estabelece-se uma troca permanente, constante e sem hegemonias predeterminadas e preestabelecidas, definidas *a priori*, de fora, externamente e sem a presença dos implicados, todos os implicados, principais e secundários. Ah! sim, existem agentes secundários!!! Mas a posição secundária ou principal é assumida, também ela, dinamicamente, como parte do processo, como num fenômeno caótico, com momentos de diferentes graus de ressonância. Ora uma pessoa esta implicada no processo como principal, ora como secundária. Mas todos, sem distinção, são *partes pertencentes*, implicados portanto, do processo como um todo e não, apenas, de parte dele. Vivem todos, momentos de diferentes graus de ressonância. Essa é a *dança do universo*. Essa é a nossa dança existencial. E isso porque essa dinâmica de relações e interferências é que dá vida à nossa vida, à cultura. E, ao receber a influência, uma dinâmica outra passa a se estabelecer, mexendo, provavelmente, com um valor que não estamos acostumados a lidar: **a instabilidade**. Marc Augé nos ajudará, mais uma vez, porque para ele, “as culturas vivas são receptivas às influências externas”, e, muitas vezes, nós mesmos resistimos a isso e pensamos que “toda e qualquer penetração do exterior é considerada desculturação, e toda desculturação [é tida] como dessocialização, perda de identidade.” (Augé, 1998: 25) A superação dessa visão quase que medrosa, digamos assim, se dará a partir do momento que

passamos a considerar toda a cultura como plena de vida, como algo vivo que se modifica ao assumir o contato com outras culturas. Esse contato, essa interação, enfim, essa convivência entre as culturas se constitui numa espécie de prova, que nos deixa algumas questões importantes. É Marc Augé quem pergunta: “quais são as reações da cultura em contato? Ela dá sinais de vida ou sinais de fraqueza?” Ele mesmo responde: “muitas vezes a resposta é ambígua” (Augé, 1998: 25).

Duas questões se colocam a partir dessa fala de Augé. De um lado, a importância da ambigüidade. De outro, a necessária crítica à essa idéia muito próxima àquela dos pólos, já referida anteriormente, de que existem *sinais de vida* ou de *fraqueza* nessa convivência de culturas. Não se trata de uma coisa ou outra e sim, da potencialidade que emerge dessa coexistência e que permite um enorme enriquecimento de grupos humanos, desde que esses processos tenham como base a horizontalidade, onde, evidentemente, não cabe a idéia de fraqueza ou fortalecimento. O que temos, então, são interações entre subjetividades singulares, interações essas que criam e recriam subjetividades.

Retomar a questão da ambigüidade, é, para mim, de fundamental importância exatamente porque é nesse terreno ambíguo que habitam as experiências – nem todas *é vero!* - de ONGs que atuam do lado de fora da escola. Experiências que, por serem mais soltas, são excitantes exatamente porque ambíguas, porque não-lineares, não previsíveis. Experiências que mobilizam práticas, valores e sentimentos não previamente estabelecidos e sem um controle determinado do exterior. De novo o **CAOS**. De novo a luz. De novo a lama! É nessa ambigüidade que queremos/devemos atuar.

E é exatamente por isso que, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, propusemos como plano de gestão para uma faculdade que se propõe a formar educadores, a construção de uma *escola sem rumo*<sup>6</sup>. Para desenvolver essa idéia, passamos a trabalhar na chamada **pedagogia da diferença**, em oposição às tradicionais *pedagogias da assimilação*, nas quais a repetição, a professoralidade, o isolamento dos conteúdos, das culturas e principalmente, dos saberes, tem sido sempre a tônica. Essa é a escola que estamos tentando ajudar a construir. Uma escola onde as culturas estejam presentes de forma marcante.

---

<sup>6</sup> <http://www.faced.ufba.br/diretoria/planos.php> - Plano de gestão de Nelson Pretto e Mary Arapiraca para a direção da FACED/UFBA no período 2000-2004.

## **a escola**

Para falar um pouco mais dessa instituição denominada escola, sempre nos vem à mente um trecho de um famoso livro da década de 70, escrito por Carlos Rodrigues Brandão: *A questão política da educação popular* (1986).

Aquela era uma época singular porque vivíamos no Brasil o *boom* da educação popular. Na introdução, Brandão usou a fala do lavrador Antônio Cícero de Souza, o Ciço. Como já descrevi em outro texto, esse diálogo pode, na verdade, nunca ter existido, e isso não tem a menor importância para o nosso caso. A frase existe e, se esse lavrador, existiu ou foi um *constructo* de Brandão, pouco importa. Galileu também montou um projeto de mundo em cima de experiências que, dizem, nunca foram feitas. Pouco importa novamente. São essas criações que sustentam algumas teorias e que são fruto de imaginações - ou não! - que fazem do ato de pensar e produzir conhecimento a coisa mais rica que temos. E Ciço falava sobre educação e dizia com todas as letras: ‘O senhor me faz a pergunta com jeito de quem já sabe a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação, é a sua! Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo?’ , concluiu Ciço dando-nos uma verdadeira aula de política educacional (Pretto, 2000).

O que Ciço nos deixa nesse pequeno diálogo é a certeza de que não podemos continuar pensando no processo educacional como sendo um processo que, basicamente, esteja centrado na busca de **transformar o outro no Eu**.

Não basta, portanto, montarmos programas de educação que considerem as culturas populares apenas na perspectiva de incorporá-las como elementos de partida para a sua transformação ao final do processo. Na maioria das vezes, essas culturas entram nesses programas apenas como ilustradoras de um processo que tem como objetivo primordial a transformação do outro no Eu. Uma transformação que terá como horizonte a pura e simples preparação ou adaptação ao mercado que, em última instância, define as normas e os procedimentos em todas as áreas. Em outras palavras, programas e projetos educacionais que estejam preocupados apenas em formar um trabalhador um pouquinho mais qualificado, uma pessoa capaz de se adaptar ao mercado, que já está impondo, de forma quase que determinante, uma nova forma de ser: *o ser consumidor*. Nessa perspectiva a escola tem sido estruturada e as experiências de cada um servem apenas como meras

ilustrações e não como elementos fundantes do processo. Uma escola ainda calcada na lógica de uma *escola-fábrica-fordista*, onde o processo de produção é quem dita as regras. Onde, como se diz, cada elemento é uma peça da engrenagem maior. Engrenagem essa, claro, que é comandada por uns poucos, e por isso mesmo, poderosos. Só que esses poucos e poderosos, nós já sabemos quem são e de onde vêm. E são sempre os mesmos... Ou eram, pelo menos isso!

O cineasta Win Wenders, no seu livro *L'atto di vedere/The Act of Seeing*, afirmava numa entrevista a Peter W. Jansen, que para se formar um bom diretor de cinema ou fotógrafo, o importante é ver, ver e experimentar muitos filmes e imagens. E para fazer isso, no nosso ofício, temos que continuar a pensar uma escola que se contraponha a uma concepção industrial, segmentada em partes que se somarão num futuro incerto. Aprendemos com Win Wenders, quando ele indica como deve ser a melhor escola para os profissionais do cinema: “melhor escola é aquela de conhecer a fundo o cinema e comunicar a sua própria impressão sobre o filme. **A melhor escola é aquela de mergulhar a fundo na atividade.** E fazer tudo: fotografar, refletir, escrever, girar o mundo, encontrar gente, e também beber um café” (Wenders, 1992: 49, grifo meu).

*Mutatis mutandis*, isso é aplicável à educação escolar contemporânea. Professor e processo educativo que queiramos significativos, enriquecem-se se *beberem* dessa idéia básica, compreendendo a necessidade de se perceber os processos de forma integral, com todas as suas relações, internas e externas, e não apenas como um amontoado de partes que, talvez, venham a se somar. Estes processos terão, portanto, elementos que atuarão exatamente em oposição à idéia da simples justaposição de partes. Elementos fundamentais que reforçarão a idéia de sincronicidade, de ressonância e, essencialmente, de imersão no próprio processo. Não existe, neste sentido, um puro e simples espectador contemplador distante. Ele é, também, partícipe do processo, com sua própria subjetividade.

Manter aquela perspectiva de educação como processo *industrial*, como sistema de engrenagens, é, mais uma vez, privilegiar alguns. Privilegiar aqueles que, pelas suas condições sociais externas ao próprio processo educacional, tenham a possibilidade de estabelecer os grandes *links* e, com isso, desenvolver os tais processo de imersão. Esses, mais uma vez, provavelmente serão aqueles privilegiados que já tiveram a oportunidade de entender os processos no seu conjunto, uma vez que, são eles os que possuem na sua vida

familiar, acesso a todas as fontes de informações e saberes, propiciados pelos meios de comunicação, pelas viagens, visitas a museus, cinemas, parques, acesso a livros, jornais e revistas, entre tantos outros.

Isso tem sido intensificado pelas recentes reformas curriculares em implantação no Brasil que, ao introduzirem os *elementos transversais*, levam a uma compreensão que considero equivocada do processo como um todo, pois partem do pressuposto de que os conhecimentos continuam arrumados em suas próprias *caixinhas*, e que esses eixos transversais, por si só, possibilitarão a integração das tais caixinhas. Percebe-se com isso, que os conhecimentos e principalmente os saberes, continuam separados em seus próprios domínios, havendo – apenas, diria eu! - uma linha os unindo e os integrando. Claro que essa linha, tênue na maioria das vezes, não suporta todo o peso dessa estrutura vencida, totalmente montada a partir da idéia das próprias caixinhas: dos conteúdos e dos saberes partidos. E a vida, como sempre, segue do lado de fora, sendo trazida, no máximo, como mera ilustração desses processos.

Essa perspectiva de segmentação da educação, vai se repetir, muitas vezes, também nos espaços de atuação das ONGs, que atuam de forma paralela aos sistemas formais de educação. De um lado, a escola com o trato dos aspectos cognitivos. De outro, as ONGs enfatizando as dimensões emocionais, políticas, existenciais e subjetivas da vida. De um lado, a Ciência e a Cultura, ambas com esses maiúsculos. De outro, as culturas, a criatividade, as emoções, enfim, **a vida**.

A escola, e os processos educacionais, em contraposição a esse universo de excitação do fora da escola, ainda continua presa às tradicionais políticas e processos educacionais que consideram a existência de papéis pré-definidos em todo esse jogo educacional, mesmo ele estando imerso nesse universo comunicacional que reviravolta tudo. Que tráz o de longe para perto, leva o de perto para longe, muda o sentido do tempo, traz – e muitas vezes impõe – valores e culturas que se misturam e geram novas culturas. Mesmo não querendo, a escola passa se ser um **labirinto**, mas, lamentavelmente, ainda com *fiões de Ariadne* para que possamos nos guiar de forma segura e organizada. Fica pouco espaço, portanto, para a ambigüidade que anteriormente reclamamos. Percebe-se, mais uma vez, o medo da perda, do não reconhecimento dos caminhos caminhados e, com isso, o medo de não encontrar um retorno seguro. Ficarmos presos a essas trilhas marcadas e pré-definidas pode significar, em

última instância, a imposição da idéia de se perseguir unicamente um caminho seguro, no singular, para ser percorrido por todos - que são plurais! -, onde, certamente, a instabilidade e a multiplicidade serão postas de lado. Caminhamos, portanto, numa perspectiva ainda distante dos movimentos que pensam as novas possibilidades trazidas pela interatividade, propiciada, pelas tecnologias da informação e comunicação, e do necessário resgate do papel das artes e das culturas nesses processos. Marco Silva, no livro *Sala de Aula Interativa*, resgata o trabalho de artistas e intelectuais que pensavam, já na metade do século passado, na idéia de *obra aberta*. Obra aberta como os parangolés de Hélio Oiticica, que Marco Silva recupera: ‘uma nova era está começando: é a era da grande participação. [...] a proposição tende a ser a da participação livre, criativa; algo logo acessível a todos’ (Oiticica apud Silva, 2000: 125).

Não se trata, pois, de buscar a **integração** de partes que permanecem isoladas, afastadas uma das outras. Nesse sentido, também a integração termina sendo assumida, como oposição à idéia de multiplicidade, de incomensurabilidade. Precisamos, portanto, resgatar a idéia de que, para a instauração de novos processos, será a singularidade dos fenômenos que demandará novos movimentos nesse jogo-jogado em constante movimento. De novo Marco Silva e o Parangolé de Oiticica, agora mais especificamente falando da escola: “o parangolé e a arte digital sugerem ao professor ser um propositor de atividades criativas que possam ser penetradas, navegadas, modificadas... um propositor de interrogações e do diálogo, e um disponibilizador de múltiplos dados em rede de conexões” (Silva, 2000: 194).

Rede de conexões – tecnológicas ou não! - que sugerem, mais uma vez, possibilidades de articulações diversas com o diferente, em todo o caminhar. De novo o **CAOS**. Do Caos a Lama. *Da Lama ao Caos*, com aquele que já faz muita falta: Chico Science e a Nação Zumbi.

Posso sair daqui para me organizar

Posso sair daqui para desorganizar

Da lama ao caos/ Do caos à lama

Um homem roubado nunca se engana

O sol queimou, queimou a lama do rio

Eu vi um Chié andando devagar  
 Vi um aratu pra lá e pra cá  
 Vi um caranguejo andando pro sul  
 Saiu do mangue, virou gabiru  
 Oh, Josué, eu nunca vi tamanha desgraça  
 Quanto mais miséria tem, mais urubu ameaça  
 Peguei o balaio, fui na feira roubar tomate e cebola  
 Ia passando uma véia pegou a minha cenoura  
 Aí minha véia, deixa a cenoura aqui  
 Com a barriga vazia / Não consigo dormir  
 E com o bucho mais cheio comecei a pensar  
 Que eu me organizando posso desorganizar  
 Que eu desorganizando posso me organizar

Da lama ao caos/ Do caos à lama  
 Um homem roubado nunca se engana

É esta instabilidade de organizar/desorganizar que se refere Chico Science que é fundamental para a compreensão deste mundo repleto de imagens e de conexões. Novos processos se instauram possibilitando o estabelecimento de novas tensões entre o finito e o infinito, entre a vida e a morte, entre a vida vivente e a vida vivida. Entre o *jogo-jogante* e o *jogo jogado*. Um **labirinto** pleno de possibilidades, que traz de volta, de forma mais forte, a idéia do jogo-jogado, trazida por Luis Felipe Serpa e incorporada no plano de gestão da Faculdade de Educação da UFBA para o período 2000-2004. Lá, escrevemos: “(...) considere o objeto *dado*, o do jogo. Potencialmente, o fundante do dado é ter seis faces, ou seja, a **diferença**. É a **singularidade** do lançamento do dado que faz o mesmo exibir uma das seis faces. Ao mesmo tempo, a **intensidade** da exibição das seis faces (ou seja o **acontecimental** com **sentido**) é que contribui para explicitar a identidade do dado. Assim, parte de sua identidade é a expressão do espaço acontecimental da **diferença**, através da singularidade de cada jogada e da intensidade com que cada face se apresenta no acontecimento” (Pretto e Arapiraca, 2000).

## **escola labirinto**

Um olhar ampliado sobre a escola nos impõe também pensar um pouco mais sobre o professor e a natureza do seu trabalho. A perspectiva artesã do trabalho do professor precisa ser resgatada e ela é artesã porque conhece e tem o domínio completo de todo o processo, exatamente em oposição à idéia de um trabalho especializado, associado a um processo e a um ritmo de produção em série, numa espécie de máquina, fortalecendo a idéia de associar a escola com as organizações fabris. Nessa estrutura, cada um é apenas – e tão somente – uma engrenagem do sistema. Em oposição a isso, essa **escola artesã**, com o professor vivendo um momento pleno de artesanaria, é uma *escola aprendente*, como diz Maria Helena Bonilla em sua tese de doutorado (Bonilla, 2002). Uma *escola labirinto*, como temos dito e junto conosco os colegas da Universidade Federal do Ceará que apresentaram uma tese coletiva composta de textos, um sítio na internet<sup>7</sup> e exposição na cidade, denominado *L A B I R I N T O- me encontro nas coisas perdidas do mundo*. Labirintos que prenunciam surpresas como afirmava Park Tyler, em 1950, escrevendo sobre o pintor Jackson Pollock, em texto reproduzido no folheto da exposição ocorrida na *Tate Gallery*, em Londres/1999: “vivemos em uma deliberada desordem de hipotéticas ordens escondidas, ou múltiplos labirintos ... [e] esses labirintos são, pela sua própria natureza, insolúveis. Eles não podem ser alcançados por simples trilhas ou fios de Ariadne mas são para serem observados de fora, no conjunto, como um espetáculo entrelaçado de caminhos, exatamente como observamos o firmamento com seus indissolúveis labirintos, fruto das revoluções das estrelas e da infinitude do universo” (Pollock, 1999).

Navegar por esses labirintos requer coragem de experimentar. Requer fazer como as crianças, que para experimentarem novas sensações, fecham os olhos e rodam. Rodam, rodam, rodam... até a tontura desconcertante das certezas ainda não estabilizadas. Mas isso exige confiança. Confiança no outro. Uma outra **ética** se faz necessária para que esta confiança se estabeleça.

Uma outra ética que supere a idéia de que todas as questões possam ser resolvidas a partir de incitativas individuais e isoladas. Como diz o filósofo espanhol José Antonio Marina, precisamos superar a idéia de uma *ética da sobrevivência*. Para ele, “as éticas da

---

<sup>7</sup> <http://www.labirinto.art.br/>

sobrevivência parecem-me perversas pela sua miopia. Para se por a salvo – o que inclui, claro está, viver – o homem tem que ter um olhar de lince. Não é a vida que é o valor ético mais importante, mas sim o *direito à vida*.” (Marina, 1996: 215). Essas idéias de Marina estão desenvolvidas em um livro por ele denominado, nada mais nada menos, de *Ética para Náufragos*. Ética para aqueles que, como a criança que rodou muito, estão num quase perigo do desequilíbrio. De um desequilíbrio que põe em risco e, ao mesmo, é exatamente o responsável pelo movimento. Um corpo em situação de equilíbrio não muda o seu estado de inércia, permanecendo, ou parado, ou num movimento constante. Nada de novo, portanto. A possibilidade de movimento só acontecerá a partir da eminência de um desequilíbrio. Desequilíbrio que desestabiliza temporariamente e gera o movimento. Dos corpos, da sociedade! Desequilíbrio que, ao mesmo tempo, põe em risco e leva-nos adiante, na busca de um novo mundo, com outros valores que não esses postos como inexoráveis pela sociedade capitalista e pelo neoliberalismo. Nesse sentido, pode ser útil recuperar, para encerrar essas reflexões, um dos movimentos contemporâneos que muito tem nos ensinado pela sua forma de atuação. Trata-se do movimento zapatista no México, chamado por Villem Flusser como o primeiro movimento de guerrilha pós-moderno (Flusser, 2002). Num belíssimo texto no livro *Resistências Mundiais: de Seattle a Porto Alegre*, a pesquisadora mexicana Ana Esther Ceceña do Instituto de Investigações Econômicas da Universidade Nacional do México (UNAM), descreve, apaixonadamente é verdade, esse movimento de libertação que busca construir uma nova utopia, a utopia Zapatista. Uma utopia que, como temos dito, **não busque transformar o outro no Eu**. Ao contrário, uma utopia que fortaleça as diferenças e que valorize os movimentos. Um utopia que “dialoga com essa rebeldia” que “com ela constrói e sonha” (Ceceña, 2001: 196).

Trago um pouco mais de Ana Esther Ceceña porque, para o nosso contexto, nada melhor do que reviver o já dito. Veja:

O Zapatista foi o único movimento armado até hoje que não tem como referência o estado, mas a sociedade. Aí começa sua utopia. Nem obtém a conquista, nem pede concessões. Seu ponto central está na sociedade, nas rebeldias dos cinco continentes. Dialoga com essas rebeldias; com elas constrói e sonha. (...) Os zapatistas apostam tudo no povo, na sociedade civil, nos excluídos, nos perseguidos, nos rebeldes. Sonham com o mundo em que cabem todos os mundos e o constroem cotidianamente e pacientemente, com o concurso de todos, sem projetos predeterminados, com a vontade da maioria. A

utopia no zapatismo não é concebida como o sacrifício presente para chegar um dia a alcançar a meta traçada, mas como um destecer madeixas para ir simultaneamente tecendo e dando corpo a isso que se entende como mundo novo. A utopia é poder começar hoje a romper a atomização social e a mediação estatal ou mercantil das relações humanas para começar a construir a possibilidade/realidade das novas formas de entender e expressar a soberania popular e criar as bases do reconhecimento e do respeito mútuos, sustentado *na autoridade moral de quem faz o que suas palavras dizem, caminha ao ritmo do coletivo e sabe mandar obedecendo* (Ceceña, 2001: 196, grifos meus).

Tudo já dito. É tempo de parar por aqui.

## **pós-texto**

A responsabilidade final das palavras aqui impressas é totalmente minha mas, devo dizer que todo grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia em muito contribuiu para a sua construção e, particularmente, dois personagens foram muito importantes: Luis Felipe Serpa (que saudades!) e Mary de Andrade Arapiraca.

Por último, registrar o fundamental apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão do Estado da Bahia (FAPESB) que financia a pesquisa guarda-chuva do nosso grupo e do CNPq, através de bolsa de produtividade de pesquisa.

## **Bibliografia**

- Augé, M. A guerra dos sonhos: exercícios de etnoficção. Campinas, Papius, 1998.
- Barthes, R. A câmara clara: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- Brandão, C. R. Questão Política da Educação Popular. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- Chico Science e Nação Zumbi Da Lama ao Caos. Sony. 1994.
- Ceceña, A. E. Pela Humanidade e contra o neoliberalismo - Linhas centrais do discurso zapatista, in Seoane, J. e Tadei, E. (org) Resitências Mundiais: de Seattle a Porto Alegre. Petrópolis, RJ, Vozes: 186-199, 2001.
- Eco, U. Apocalípticos e integrados. São Paulo, Editora Perspectiva, 1979.
- Flusser, W. Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2002.

Havt, A., Loureiro Jr, E. , Santos, F. e Barguil, P. Labirinto: me encontro nas coisas perdidas do mundo, UFC/ Faculdade de Educação, 2004, <http://www.patio.com.br/labirinto>.

Marina, J. A. Ética para Náufragos. Lisboa, Editorial Caminho, 1996.

Morin, F. (org) Quiteude da Terra. Salvador, Bahia, Museu de Arte da Bahia, 2000.

Pollock, J. About Jackson Pollock. Londres, Tate Gallery - Sala 4, 1999.

Pretto, N. e Arapiraca, M. Construindo um escola sem rumo - documentos da gestão, Salvador, UFBA/FACED, encarte, 2000.

Silva, M. Sala de Aula Interativa. Rio de Janeiro, Quartet, 2000.

Wenders, W. Látto di vedere/The Act of Seeing. Milão, Ubulibri, 1992.

### **o autor**

Nelson De Luca Pretto é professor e diretor (2000-2007) da Faculdade de Educação [<http://www.faced.ufba.br>] da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Entre outros livros escreveu **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**, pela Papyrus (1996), **SMOG: crônicas de viagens**, pela Arcádia Editora (2004), e organizou, entre outros, em conjunto com Luis Felipe Serpa, o livro **Expressões de Sabedoria: educação, vida e saberes**, pela EDUFBA (2003). É membro dos comitês editoriais das revistas *Educação e Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação* e *Revista 404NotFound* [<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtf0und>].

Doutor em Comunicação pela ECA/USP (1994), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação e licenciado em Física pelo Instituto de Física ambos da UFBA. Foi Assessor do Reitor da UFBA no período de 1994 a 1996.

[nelson@preto.info](mailto:nelson@preto.info)

[www.preto.info](http://www.preto.info)