



EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: A TORRE DE BABEL, O CALEIDOSCÓPIO, OS JOVENS E O NOVO

Renata Sieiro Fernandes¹

Universidade Estadual de Campinas
Centro de Memória da UNICAMP
Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISAL

Margareth Brandini Park²

Universidade Estadual de Campinas
Centro de Memória da UNICAMP

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir as formas de construção de conhecimento da realidade sendo esta fragmentada, caótica, em des-ordem, a partir de imagens-metáforas da Torre de Babel e do caleidoscópio. Permeando isso, em diálogo com literatura e com filmes, apresentamos a possibilidade de surgimento de novo, do original, do inovador, ao lado da presença do tradicional, especialmente trazidos pelo potencial revolucionário dos jovens ou da juventude. O contato com o novo carrega em si o potencial para se romper com o que está estabelecido, trazendo a possibilidade da transformação, através do uso da imaginação, da criatividade, da criação, da projeção e da realização – e os jovens podem ser os propiciadores ou os instauradores dessa outra ordem.

Palavras-chave: jovens, juventude, construção de conhecimento

Abstract

Education and knowledge: The Tower of Babel, the kaleidoscope, the young people and the newness

The aim of this paper is to discuss ways of building knowledge of reality as something that is fragmented, chaotic, in dis-order, taking as its starting point the image-metaphors of the Tower of Babel and the kaleidoscope. While establishing dialogues with literature and films, a discussion of the possible emergence of the new, the original, the innovative along with the traditional is presented. Those elements are brought by the revolutionary potential of young people or youth. Contact with the new carries the potential to break with what has been established, bringing the possibility of transformation through the use of

¹ Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp, Campinas e Docente do Curso de Pós-Graduação em Educação, Unisal – Americana, SP, Brasil. rsieirof@hotmail.com

² Pedagoga e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp, Campinas, Brasil. margareth.park@gmail.com

imagination, creativity, creation, projection and realization - and young people can be the enablers or the founders of this new order.

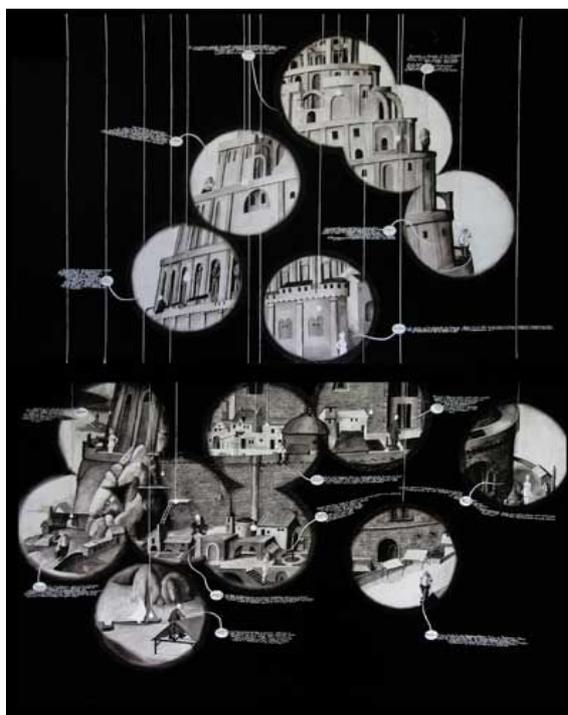
Key words: young people, youth, knowledge building

Duas imagens, duas metáforas para a Educação e o conhecimento

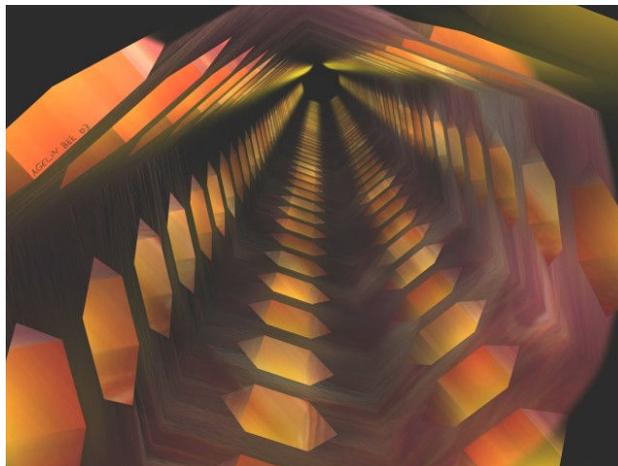
Neste artigo focalizamos a Educação como sendo um elemento da cultura e também como processo que envolve pessoas e meios, de forma institucionalizada ou não, sistematizada e formalizada, na versão da escola, incluindo os campos não-formais e informais ou incidentais.

Valemos-nos de representações pictóricas, de cenas de cinema e literatura para assumirmos a proposta e o desafio de apresentar, a partir de duas imagens-metáforas – o mito da torre de Babel e o caleidoscópio – uma discussão teórica no âmbito da educação no entrecruzamento com outros campos do saber relacionados às ciências sociais e humanas. Esses recortes narram, buscam e expressam uma representação do real conjugado ao ficcional. São recortes que dialogam entre si pelos seus intervalos e nas suas fronteiras – quando são aproximados – formando imagens inteligíveis e verdadeiras, ainda que provisórias.

Alguns artistas ao longo dos tempos produziram e nomearam imagens em que aparece representado o mito de Babel, com diversos estilos e linguagens: na pintura, na gravura, no desenho e com ênfase ora na construção/desconstrução da torre e ora no drama/tragédia anunciado pelos céus. Como exemplo temos Brueghel (1563), Escher (1928), Gustavo Doré (1865) etc.



(<http://www.documentsdartistes.org/artistes/barbier/images/tour-de-babel.jpg>)



(<http://www.mat.unical.it/~ianni/secr/slides/Babel.jpg>)

As duas imagens acima selecionadas são representações artísticas do mito da torre de Babel, na visão de dois artistas diferentes. A primeira imagem é de autoria de Gilles Barbier (2004) e a segunda é de autoria de Giovambattista Ianni, também chamado de Agelin Bee (2003).

Em uma delas a torre é vista por dentro, parecendo um cilindro que se projeta ao infinito, tendo as laterais como janelas abertas por onde entra a luz. Por esse efeito, traz à lembrança a imagem de um caleidoscópio. Em outra delas, a torre é vista por fragmentos, e se deixa mostrar por janelas circulares, em que cada abertura cabe uma cena da torre. Também essa imagem nos lembra um mosaico de caleidoscópio. Talvez, para a compreensão humana tenhamos a necessidade de enxergar uma janela por vez para que se façam sentidos, a diversidade teria que aparecer aos poucos, em cenas suportáveis a nossa apreensão e construção de sentido. Do contrário, aconteceria conosco o que acontece com o personagem *Funes, o memorioso*, de Jorge Luis Borges (1988), que ao ver-rememorar sofria de excesso de imagens enxergando até os veios das coisas, o que termina por levá-lo a loucura.

Na cultura de um povo estão incluídos, entre outros aspectos, seus mitos, que embasam o imaginário e os simbolismos dos sujeitos e, conseqüentemente, suas formas de ver, de interpretar e de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo.

O mito é uma narração, é um relato de um acontecimento ocorrido no tempo primordial, de uma criação sob a intervenção de entes sobrenaturais. Ele inaugura algo que não existia e que passou a existir. “De outro lado, o mito é sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações e que relata uma explicação do mundo. Mito é, por conseguinte, a *parole*, a palavra ‘revelada’, o dito” (BRANDÃO, 1986, p. 36).



Ele passa de geração a geração, por uma memória oral e imagética, representada por pinturas, desenhos e filmes. Ele se prolonga e repercute no tempo.

“Todo mito é um drama humano condensado. E é por essa razão que todo mito pode, tão facilmente, servir de símbolo para uma situação dramática atual”, escreve Bachelard (citado em DIEL, 1991, p. 10). Por ser uma significação e valer-se de uma linguagem simbólica, decifrar o mito equivale a decifrar a si mesmo. É a ressonância da significação do mito e seus conteúdos manifestos e ocultos, para as pessoas. Logo, o mito interfere nas formas de se apreender, saber e se conhecer. Na cultura ocidental, embasada em referências judaico-cristãs, mas “convivendo” com outras referências e mitologias oriundas de outros contextos, o mito da Torre de Babel é representativo de um desses mitos e seus simbolismos apresentam, mais comumente, versões negativas de seus efeitos embora, com menos frequência, existam versões positivas para suas repercussões e para as motivações.

Na versão negativa, o Senhor castigou os descendentes de Noé pelo fato de estarem construindo uma Torre muito alta – com a intenção de prevenir um segundo dilúvio - que, mais do que arranhar os céus, o perfuraria, o que seria uma blasfêmia, pois mostraria a soberba dos homens em quererem alcançar e ultrapassar o território divino. Por esse motivo, a ira do Senhor provocou um exílio forçado aos homens que se confundiram com a multiplicidade de línguas que passaram a falar, inviabilizando a comunicação e a organização dos grupos e das ações.

Ainda baseado no mito judaico-cristão, em uma versão positiva, apresentada por Azúa (2001), o mito traz consigo as benesses do Senhor, que não vê nesse ato nem rebeldia e tampouco transgressão:

Se adotamos um juízo positivo, a dispersão, atendo-nos à tradução literal, não é o castigo de nenhum desafio, nem se produz ‘com dor’; é tão somente uma prática técnica da Providência para que os mortais povoem a terra, já que esse é o projeto divino e a condição para a própria existência dos humanos (...). Por isso, a divindade, após o dilúvio, repete aos sobreviventes da Arca a ordem de ocupar toda a terra, como sinal de que o processo de habitação, interrompido pela iniquidade dos cainitas, volte a começar (...). Se o destino dos mortais é ocupar toda a terra, não devem permanecer unidos em uma única cidade, nem é conveniente que usem uma única língua. Sua própria coesão é um impedimento para povoar rapidamente as enormes extensões pós-diluvianas. A multiplicação das línguas responde a uma necessidade de ordem tática no processo de habitação do mundo. Não há desafio humano na construção da Torre, nem castigo divino na supressão da linguagem comum: o Senhor multiplica as línguas para que os mortais, debilitados, estendam-se a grande velocidade, afastando-se uns para longe dos outros (p. 35).

Se nos valermos do mito para pensar a nossa condição na realidade do mundo e as possibilidades de construção de sentidos e entendimentos, o que podemos tirar de características transponíveis de um para outro são as seguintes: o tom caótico, dispersivo, confuso, desordenado, fragmentado, descontínuo, de ruptura, multiplicidade, pluralidade... E, com isso, o desafio de construir sentidos, inteligibilidades e interpretações possíveis.

Na apresentação do livro “Habitantes de Babel”, Larrosa e Skliar (2001) dizem que nesse tempo presente, *“nossas ideias, nossas palavras e nossas experiências não podem ser senão babélicas”*. Logo, concordando com eles, a forma de conhecimento e de saber advinda da experiência só pode acontecer nesse formato, conjugando cacos.

(...) Babel é um sintoma, um sintoma disperso e confuso de nosso mundo disperso e confuso e de nossos tempos confusos e dispersos; é um sintoma, sobretudo, do que nos acontece, nos inquieta e nos dá no que pensar no que de confusão e dispersão existe em nós mesmos: (cada um) decidirá a pertinência ou a impertinência do sintoma, se ele é de saúde ou de doença, e de que saúde ou de que doença (p. 09).

Então, à realidade vista como babélica, podemos nos valer da imagem do caleidoscópio como forma de construção de conhecimento do que nos é dado e percebido de nossas experiências e das relações com as interpretações e versões dos outros com quem interagimos. Ideia essa tomada de um subtítulo de obra de Hernández (1998).

A palavra caleidoscópio – ou calidoscópio - “vem do grego e significa belo. Como caligrafia, bela escrita. Calidoscópio significaria bela mirada, ou algo do estilo: uma maravilhosa forma de se ver”, como conta um dos personagens do romance “Calidoscópio”, de Gastão Wagner de Souza Campos (1998, p. 144-145). Nesse romance o autor apresenta uma realidade dramática e em forma de cacos que se conjuga em forma de mosaicos cambiantes e, assim, pouco a pouco, imagens dessa realidade fragmentada vão sendo associadas e, por alguns instantes, dada a ser conhecida.

Dizem que o caleidoscópio é prova tanto da existência quanto da inexistência do infinito. É um universo brilhante, contido em espaço limitado. É sempre vário, sendo sempre o mesmo. As imagens não se repetiriam jamais, a fugacidade do instante. No entanto, as pedrinhas coloridas e os espelhos são sempre os mesmos.

- É – filosofou o pai -, a variação ou o movimento dependem da iniciativa do freguês. Somente da iniciativa do freguês (1998, p. 146).

Os exercícios de junção e de interpretação da realidade babélica são motivados por uma necessidade humana de compreensão, ainda que



temporária, provisória, efêmera. Sendo a Modernidade um tempo marcado pela busca da ordem, da unicidade, é isso que caracterizará essa busca (VEIGANETO, 2001, p. 112).

Segundo Telles (s/d) afirma,

a desordem não é o contrário da ordem, como se costuma pensar. Ela é, isto sim, uma ordem contrária a outra ordem. Desordem, em verdade, é apenas um nome: é o nome dado à ordem não desejada, não querida, não procurada. Ou o nome dado à ordem que não deve ser desejada, nem querida, nem procurada. É o nome da ordem que desagrade, desgosta, decepciona, prejudica, infelicita, desola. Às vezes, é o nome da ordem que causa arrependimento. Mas a desordem é sempre uma ordem, eis o que precisa ficar bem claro (s/pág).

Da educação: fragmentos e unicidades

De um universo de filmes que tratam do contexto escolar, pelo menos dois deles visibilizam essa relação que se estabelece entre a realidade babélica, a busca da ordem e a mirada para ela de forma caleidoscópica; são eles: “O jarro” e “Nenhum a menos”.

Em “O jarro”, filme de Ebrahim Foruzesh (1992), a história se baseia em uma escola do deserto onde muitos meninos de diferentes idades aprendem com as lições de um único professor e seu assistente, um jovem tutor. Seu método de ensino é tradicional, baseado em repetições orais e memorização de palavras de uma mesma família – como aparecem apresentadas em cartilhas – e de cópia de escritos da lousa. Há uma mescla de oralidade e de universo escriturístico. Baseado em uma memória do fazer e do que já foi feito antes, por tradição, e repassada como persistência no tempo.

A ordem, a unicidade estão estabelecidas, garantidas pela autoridade do professor, mesmo quando envolve situações de disputas e animosidades entre as crianças – que acontecem quando o adulto-professor encontra-se ausente. É o que mostram, por exemplo, as cenas de briga entre dois garotos enquanto uma platéia os assiste até a chegada do professor que os aparta e quando os garotos desorganizadamente se acotovelam para beber primeiro do que outros a água³ que está no jarro.

O fator desequilibrador se dá quando o único jarro de barro que concentra a água que mata a sede dos meninos do deserto se rompe, e com a rachadura virá a dispersão, a desarmonia, os desconcertos, as distenções¹.

³ A água é o elemento da natureza apontado como o princípio de todas as coisas. Representa a purificação, a regeneração, a profundidade e o infinito. Em quase todas as culturas, a água aparece como símbolo da força feminina e da emoção, associada à fertilidade e à vida. No aspecto negativo, a água simboliza a destruição e, neste caso, especialmente por vir a tornar-se descontrolada em virtude do rompimento das paredes que a conformam – as paredes de barro do jarro, como sendo as margens barrentas de um rio.



Neste momento, instaura-se uma realidade também fragmentada, rompida, rachada, uma realidade que passa a ser narrada como babélica.

Enquanto acontece a história, em todo o tempo a busca esmerada do professor, que nesse caso é muito mais a figura personificada do profeta – da mesma raiz etimológica de professor –, que parte para a restauração do objeto como tentativa de ordenação, de unicidade e volta à ordem inicial, pré-babélica.

A primeira tentativa desse restabelecimento da ordem acontece com os curativos ou remendos prestados ao jarro, o que, na realidade, não traz o esperado. Diante do fato novo é preciso fazer negociações e procurar outras inéditas formas de reagir. Os pais dos alunos, todos pertencentes a uma mesma comunidade, surgem desarticulados e essa desarticulação é passada para as crianças-alunos. Isso é mostrado na cena em que todos devem colocar em um mesmo coletor o que conseguiram juntar e, nesse momento, um garoto manifesta sua desconfiança, repassada por sua família.

A cada vez que, na busca por um punhado de cinzas, cal ou ovos para colar as rachaduras, as crianças estão diante dos adultos solicitando-os e esses não cooperam – marcando desistências ou declinando do que é esperado – a música irrompe repetindo um mesmo trecho.

Os adultos desconfiam das intenções e atitudes do professor. Crêem que o uso que fará das gemas dos ovos – alimento difícil de ser conseguido – é estritamente particular, já que serão usadas apenas as claras como mistura para os remendos do jarro. Temem que o professor reprovará uma criança caso ela não colabore com o pedido. Não consentem com a angariação de dinheiro coletivo, pois assim como a Providência rachou o jarro é ela quem deve consertá-lo, no papel aqui assumido pelo governo. Os adultos não conseguem se juntar para arrumar o jarro quebrado.

A esperança alcança êxito apenas com a troca do jarro rompido pelo jarro novo trazido de longe. Embora o local de acontecimento dos eventos seja a escola, toda a história trata de um universo que a extrapola, que vai para além dela. Por isso, vale a imagem de Babel como metáfora da realidade.

No outro filme, “Nenhum a menos”, de Zhang Yimou (1999), a história também parte da localidade da escola nas mesmas condições da do filme anterior. Trata-se de uma escola para muitos, de muitas idades, em um povoado miserável, contando com um único professor que, neste caso, precisa se ausentar e necessita de um substituto para assumir suas aulas, momentaneamente.

Para ocupar o lugar do professor é colocada uma jovem garota com a incumbência de ensinar aos meninos e as meninas e, principalmente, mantê-los frequentando a instituição. Cada aluno perdido será descontado de seu salário.

A ordem, a unicidade iniciais são mantidas a muito custo, contando com a postura de professora tradicional assumida pela jovem a partir de suas memórias de como é ser aluna e de como é ser professora. Isso é mostrado em cenas em que leva a turma para realizar cantos cívicos no pátio



da escola e quando se vale de um livro para copiar e passar lições para os alunos realizarem. O fato de ocupar o território da escola – agora como professora e não como aluna -, com sua arquitetura particular e seu *ethos* próprio, faz com que ela se valha de elementos de sua memória para dar continuidade ao modelo pré-estabelecido.

Ela é principiante, aprendiz de ser professora. Seu comportamento oscila entre tentativas de realizar esse papel e a preocupação unicamente em manter a situação até a volta do professor oficial. As crianças-alunos esperam atitudes dela a que ela foge dizendo “eu não posso resolver”. As provocações e bagunças são formas encontradas pela turma de transgredir e de colocá-la em xeque.

A desestabilização da situação, a des-ordem, atinge o seu ápice com a escapada e fuga de um garoto, atrás de quem a jovem que se faz professora parte em seu encaixo. A busca insistente, obstinada, persistente dela para trazê-lo de volta é a tentativa de se reencontrar a ordem. O caminho é como o do penitente: árduo, penoso, com obstáculos, longo, demorado. Só termina quando ela o encontra na cidade grande – para onde foi em busca de trabalho – e o traz de volta ao local de origem, o local inicial.

Em meio a essa busca, outra busca acontece e relaciona-se com o fazer-se professora, contando com as referências anteriores de sua experiência do que viveu e viu, e também com as possibilidades de inovação e de surgimento do novo que advêm, também, do que está vivendo nos momentos presentes. Com esse repertório instituído e que se constitui no ato de se fazer – educação formal, não-formal e informal -, pela experiência direta, aparecem às representações do ser professor/educador e das possibilidades de mudança.

Ela não transgredir o espaço físico, arquitetural da escola, mas o faz nas relações que estabelece com os meninos e meninas – alguns deles com idade próxima a sua – e com a forma de ensinar e aprender. Nesse momento, ela passa a fazer e a agir conjuntamente com as crianças, lidando com o imprevisto e o improvisado, valendo-se dos motes que a própria realidade oferece, como na cena em que ela e os alunos calculam quantas horas e quantos tijolos terão que carregar para conseguirem a remuneração equivalente ao preço da passagem de ônibus que vai para o centro de cidade e quando trabalham juntos empilhando os tijolos e reclamam e pressionam, coletivamente, o empregador que se nega a pagar o combinado previamente.

Nos dois casos dos filmes, o conflito é instaurado a partir de rupturas na realidade e a estabilidade é interrompida, cabendo a alguns personagens – professores-profetas – as tentativas de restabelecimento da ordem inicial, recolhendo os fragmentos, juntando os cacos e produzindo um mosaico com fissuras remendadas, que dão a aparência de união e equilíbrio. A substituição do objeto avariado por outro novo é o exagero dessa busca ilusória. É como se fosse possível começar de novo, sem manchas, sem marcas.

Os professores/educadores se baseiam em seus conhecimentos e memórias para compor o que estrutura sua prática educativa. Certeau (1994) explicita, com seus conceitos de táticas/estratégias, como os sujeitos ordinários se apropriam do que lhes é imposto inventando um cotidiano com o que chama de “artes do fazer”. Seriam elas compostas por astúcias e táticas de resistência, construídas com fragmentos do que lhes são oferecidos para consumo.

Eu diria que também as práticas cotidianas são, no fundo, antropofágicas. Mas trata-se de uma antropofagia não-ritualizada, não-visível, e que obriga a que se perceba que o essencial não é aquilo que o praticante come, atravessa ou vê, mas sim o que ele faz daquilo que come, vê ou atravessa. Ou seja, a questão essencial é aquilo que ele fabrica... (CERTEAU, 1985, p. 6).

O autor aponta que uma análise das práticas cotidianas, segundo suas lógicas, é como uma rede de operações e pode ser efetuada utilizando três elementos: o caráter estético, o caráter ético e o caráter polêmico.

Park (s/d) explicita os três elementos em um artigo que discute a formação de professoras-leitoras mostrando como se dá a costura dos fragmentos no cotidiano escolar/doméstico e de formação profissional. As trajetórias delas as empurram para a dança, a escrita e decoração de cartas que oferecem sentidos quando remetidas à proposta de formação de uma leitura transgressora.

Quanto ao caráter ético, Certeau explicita que as práticas cotidianas constituem uma maneira de o agente se recusar a ser identificado à ordem tal como ela se impõe. Porque, de toda a forma, há uma ordem que não pode ser mudada... O ético é a recusa à identificação com a ordem ou com a lei dos fatos. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa. Assim, na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético. Isto é, uma vontade histórica de existir (CERTEAU, 1985, p. 8).

O caráter estético refere-se ao golpe, o seu como fazer, um estilo, uma arte do fazer. O exemplo colocado pelo autor é o de uma pessoa que vai ao supermercado e precisa coordenar vários elementos: o que tem em casa, quantas pessoas farão a refeição, qual o dinheiro disponível, ofertas para fazer uma síntese, um ato sintetizador que está ligado àquele instante sendo que a multiplicidade de elementos deve ser reunida em um instante pontual e único que é aquele da ocasião.

O terceiro ponto refere-se ao polêmico. Segundo Certeau (1985),

todas as práticas cotidianas se inscrevem com intervenções em um conflito permanente, em uma relação de força... eu diria que esse aspecto polêmico constitui sempre uma arte de



peças fracas tendo em vista reencontrar, através da utilização das forças existentes, um meio de se defender ante uma posição mais forte (p. 8).

E, ainda,

da mesma forma, a improvisação na vida cotidiana pressupõe um conhecimento extraordinariamente sutil dos códigos. E, em consequência, uma memorização de alguns elementos... A ocasião é aquilo que é criado: é colocar a memória em relação com o instante (p. 7).

O conhecimento é um caleidoscópio

Tentando avançar um pouco mais nessa idéia proposta de pensar a construção do conhecimento como caleidoscópica – que é de si, dos outros, do mundo, das coisas – poderíamos pensá-la como um processo lúdico, no sentido de ilusão, de entrada em muitas “realidades”, de descobertas, de possibilidade de encantamento, mas, também, de desencantamento, de duração e de frustrações, etc.

O caleidoscópio é um prisma, por cujas paredes se conjugam imagens refletidas, mas que, enquanto o olhar é tomado todo ele por imagens coloridas que se transformam, ele é a totalidade. Nesse caso, o prisma é atravessado pela luz – elemento essencial - que espalha as cores para serem absorvidas pelo sensível que é de todo o sujeito, toda a criança, todo jovem, todo o adulto.

Envolve uma relação entre o objeto em si, o movimento das mãos e o olho de quem vê, portanto, remete à idéia da mirada particular. Daí, que a apreensão é individual e particular, porém, possível de ser partilhada pela transmissão da experiência, daquilo que é possível ser recuperado, evocado e expresso.

Envolve uma relação com o tempo, a duração, o mais longo ou o mais curto, e a velocidade, o mais rápido e o mais lento. O tempo suficiente – ou insuficiente – para que os sentidos, os significados, a história, as memórias sejam (re)construídos, (re)vistos e (re)elaborados.

Pelas peças, cacos, fragmentos que se compõem, se conjugam, se aproximam, se juntam, justapõem, afastam, e nesse movimento, formam imagens, desenhos simétricos, equilibrados, rabiscos e esboços que se passam a limpo, vibrantes, impactantes, contagiantes.

Uma lógica de montagem, de estrutura de funcionamento, fragmentada, móvel, embaralhável, distributiva, associativa, sempre nova; que conta com um tanto de elementos factíveis e com um tanto de elementos subjetivos, imaginativos, ficcionais – que é como se dá a reflexão das imagens no objeto: por um efeito espetacular.

Um foco – de olhar, de escuta, etc. – ora mais e ora menos “recheado” de informações. Um recorte da realidade, formando, montando



pequenas realidades inteligíveis. Um formato imagético, aberto de sentidos e de possibilidades de significados. Planos geométricos que se conjugam a outras formas pessoais, que acontecem na relação do olho que vê – com suas referências sociais, culturais, etárias, de gênero, etc – com o objeto-brinquedo que propicia uma pluralidade cromática, de imagens, multiforme, poética.

Um apêndice, um meio, uns “óculos”, que acionam o perceptível e o cognitivo, leituras e reflexões. Que configuram variações. Que promovem e provocam experiências. Sonhos também. Que ajudam a romper-quebrar com referentes anteriores (“sempre Babel de imagens, porque estamos no reino das transmutações”), no dizer do escritor Navas⁴. Lugar de projeção. Espaço para a projeção daquilo que pode ser, que se deseja, que é possível.

A mirada é particular pela forma de se relacionar, de juntar e de propor significados e interpretações para os fragmentos recolhidos, porém, é passível de ser colocada em xeque, de ser partilhada com os outros, cada qual com seus processos individuais e, que não precisam levar – e dificilmente levam – a concordâncias, complementações ou suplementações; muitas vezes, levam a conflitos, confrontações, desafios – babélicos – transponíveis ou intransponíveis. Esse conhecimento acontecendo em diferentes espaços educativos não-formais e não apenas escolares, inclusive de maneira informal, nas relações de amizade, de sociabilidade, familiares.

Os jovens da/na atualidade

Pochmann (2002), em seu trabalho “Violência e Emigração Internacional na juventude” aponta que, entre os anos de 1991 e 2000, 49 mil jovens de 15 a 24 anos deixaram o Brasil. Mostra que, na atualidade, entre 1991 e 1999, 112 mil jovens brasileiros foram assassinados. A morte por homicídio nesse segmento foi de 25,6% na década de 1980, subindo para 51,4% na década de 1990 e para 54,5 em 2002.

Segundo o sociólogo Waiselfish⁵ (2005), o Brasil é o quinto colocado no *ranking* internacional em homicídios na população jovem, sendo Rio de Janeiro, Pernambuco e Espírito Santo os estados que lideram nessa categoria.

Os dados indicam que a juventude é a mais prejudicada em termos de inserção social e que os jovens, por questões conjunturais, acabam empurrados para o submundo das drogas e da marginalidade. Em um mundo de globalização, neoliberalismo, exclusão social, o agravamento das desigualdades no Terceiro Mundo, falta de empregos ou postos de trabalho fechados e não reabertos, em grande medida, aparecem propostas de

⁴ Adolfo Montejo Navas é jornalista e escritor paulista, radicado no Rio de Janeiro. O trecho citado foi extraído de sua crítica a exposição de Arthur Omar, intitulada “Zooprismas – a ciência cognitiva dos corpos gloriosos”, reunindo instalações, vídeos e fotografias. Aconteceu no espaço do Centro Cultural Telemar, no Rio de Janeiro, em outubro de 2006.

⁵ Sociólogo da UNESCO que realizou o estudo “Mortes matadas por armas de fogo no Brasil, 1979-2003”. Para maiores informações consultar o site: <http://www.unesco.org.br>

institucionalização de espaços e tempos para “receber” esse enorme contingente de sujeitos “sem lugar”.

Em 2005 ocorreu, na Europa, um seminário intitulado “Jovens do Mediterrâneo: viver juntos, construir a paz e o diálogo intercultural”. Segundo a psicanalista Maria Rita Kehl⁶ só havia “trintões” na mesa de discussões, poucos jovens. Na verdade, diz ela, os jovens eram o objeto do encontro... Mas não os sujeitos. Esse encontro apontou aspectos da perda de confiança desse segmento social nas instituições, tais como: sindicatos, partidos, associações.

Kehl questiona a passividade dos jovens supondo duas possibilidades: a primeira, de que os jovens estão passivos, pois pensam estar representados pelas imagens que circulam na mídia dizendo o que são e o que poderiam ser; a segunda, eles não ocupariam os espaços que lhes são oferecidos por rebeldia. Recusam o que lhes é oferecido e inventam seus próprios espaços nos cantos e reentrâncias da cidade inseridos nas tribos urbanas, produzindo arte e reconstruindo identidades (MAGNANI, 1993). Vivem sociabilidades urbanas, de bairros, de centro que marcam espaços e formas de ser. Esses seriam os lugares que substituiriam aquela velha representação de rua do bairro enquanto espaço de sociabilidade.

A ênfase na institucionalização dos espaços destinados aos diversos públicos implica em uma contenção que serve como estratégia política de isolamento e neutralização, enquanto a transgressão buscada pelos jovens ao negarem ou burlarem a institucionalização, fazendo uso dos espaços públicos e abertos, traça uma cartografia mais identitária ao recusar a cultura no singular, legitimada pelo Estado e seus espaços institucionalizados, praticando culturas no plural, reinventando linguagens que contêm, em suas formas, resistências.

A rua, como possibilidade de vivências vem sendo demonizada pela falta de segurança, pela invasão dos carros, por servir mais à velocidade, característica de “progresso”, acaba sendo quase que banida de planos de lazer e, tentar usufruir de seus espaços representa um caráter de exceção à regra.

Os jovens personagens de Molnár (2005), na obra “Os meninos da Rua Paulo”, é um retrato desse lugar do vazio tão absurdamente necessário às práticas da liberdade e transgressão:

Ó grund...Ó vós, belos e sadios estudantes da planície, aos quais basta dar um passo pra vos encontrardes na estepe imensa, sob a admirável redoma azul que se chama firmamento, vós cujos olhos estão acostumados às grandes distâncias, aos longes, vós que não viveis apertados entre edifícios altos, nem podeis imaginar o que é para os guris de Budapeste um terreno baldio, um grund. É sua planície, a sua estepe, o seu reino; é o infinito, é a liberdade (MOLNÁR, 2005, p. 35).

⁶ Para maiores informações consultar o site www.portalpopular.org.br



Parece ser mais lógico assumir que as ruas e os espaços públicos são locais potenciais de implementação do novo, da liberdade e da transgressão, que os espaços vazios podem ser preenchidos de vida, energia, criatividade e inventividade.

A juventude como possibilidade de instaurar o novo

Retomando Larrosa, a prática educativa para ele tem mais a ver com o diabólico do que com o simbólico, pois este se liga a ideia de união, sutura e totalidade enquanto que aquele se liga a ideia de separação, fissura, fratura e ruptura (p. 281). Sua visão de educação alia-se à descontinuidade:

Gostaria de esboçar uma ideia de educação como figura da descontinuidade: pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir. (...) Entendo também por descontinuidade uma forma de temporalidade que nada tem a ver com a ideia de processo, ou com as ideias subordinadas de desenvolvimento ou de progresso, com todas essas ideias que pressupõem um tempo contínuo dotado de direção e de sentido, cronologicamente orientado (1998, p. 285).

A ideia dele de porvir traz à luz aquilo que não se pode antecipar tampouco prever, predizer ou prescrever; lida com a abertura, com os potenciais, com o talvez, com o acontecimento e com o nascimento.

Se o porvir é o tempo do nascimento – e o que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro, isto é, outro nome para o acontecimento, para o milagre, para a interrupção, para o talvez e para a vinda do novo – quando a educação se relaciona com o porvir, com a abertura do porvir, ela se constitui numa figura da descontinuidade do tempo, numa figura de aiôn. O paradoxo está em que o tempo humano é um tempo ao mesmo tempo contínuo e descontínuo. Por isso, o paradoxo da educação é que ela tem a ver, simultaneamente, com a continuidade e com a descontinuidade (LARROSA, 1998, p. 288).

Por isso, estabelece uma relação entre porvir-nascimento-infância. O campo das possibilidades produz os acontecimentos, inesperados – por vezes, indesejados –, inéditos, imprevistos, originais. Se a infância é o momento do porvir, a juventude é o momento da possibilidade de ocorrência do novo, por já ter passado por experiências, por fazer parte de uma historicidade, por ter elementos culturais e simbólicos que contemplam repertórios de

tradição, mas também, de aberturas para a inovação, a invenção, o revolucionário. Assim é que, no filme “Nenhum a menos”, de Yimou, a personagem principal que elabora o mito de Babel, que vê e articula o real de forma caleidoscópica e, ainda, pratica a educação de forma aprendiz contando com o não-planejado, com o não-previsto, com o desconhecido, abrindo o campo do acontecimento, de ocorrência do novo – com o não-formal.

Sendo a realidade babélica, a percepção do tempo não pode ser linear e cronológica, ela deve rastrear, acompanhar e alinhar os fragmentos buscando um sentido. A memória do sentido, do vivido, do experimentado, também recupera os eventos em forma de saltos e de pedaços. Os significados são construídos momentânea e provisoriamente, de forma caleidoscópica, o que permite construir conhecimento e partilhá-lo de forma, também, ilusória. O desafio passa a ser então, construir sentidos e buscar a comunicação para além dos usos da linguagem e seus limites e contenções, valendo-se da multiplicidade de expressões que todos os sentidos nos oferecem.

Calvino (1973) nos oferece uma instigante proposta com sua obra “O castelo dos destinos cruzados”. Já na introdução de seu livro coloca “... estava claro que a travessia do bosque havia custado a cada um de nós a perda da fala” (p. 13), assim como no mito babélico a perda de capacidade comunicativa via língua falada é o mote para o conflito estabelecido diante da incapacidade comunicativa; diferentemente do mito (na versão castigo) a incapacidade instiga outras buscas. Na história, a cada entrada em um desses lugares – castelo e taberna - as pessoas perdem a capacidade de fala – mas não de simbolização e expressão – e para se comunicarem e narrarem suas histórias, fazem uso das imagens contidas nas cartas do tarô.

O autor utiliza dois baralhos, o marselhês e o milanês. O tarô milanês é composto por gravuras que evocam miniaturas refinadas do Renascimento e que são reproduzidas do tarô pintado por Bonifácio Bembo para o duque de Milão, na metade do século XIV. O tarô marselhês, mais difundido popularmente, reproduz um baralho impresso em 1761, por Nicolas Conver, *maitre cartier* de Marselha, segundo Calvino (1973). Estes se prestam a reprodução gráfica sem perder muito de suas sugestões, podendo ser mais bem reproduzidos em preto e branco, por exemplo. Neste, as figuras não são recortadas e repetidas de cabeça para baixo como no primeiro, alguns arcanos aparecem de forma diferenciada nos dois tarôs, como por exemplo: a Força, o Carro e a Estrela, oferecendo a possibilidade de narrativas interpretativas diversificadas.

Segundo o autor, a ideia de utilizar o tarô como “máquina narrativa combinatória” ocorreu em um seminário realizado em 1968, em Urbin, Itália; nele Paolo Fabri teria apresentado uma comunicação sobre “O conto da cartomancia e a linguagem dos emblemas”. “Preocupei-me principalmente em observar as cartas do tarô com atenção, com olhos de quem não sabe do que se trata, e delas retirar sugestões e associações, interpretando-as segundo uma iconologia imaginária” (CALVINO, 1973, p. 153).



A história que o livro traz é de viajantes que se perdem ao cruzar um denso bosque. Indo parar em um castelo – e em outro conto, em uma taberna –, descobrem que perderam a voz e que só conseguem se comunicar com os demais através de cartas do tarô, sendo que as mesmas escrevem, simultaneamente, histórias de várias pessoas, que se interpenetram.

Como ler as cartas?

Ainda que a narradora seja alguém que saiba o que quer, isso não significa que possa seguir melhor sua história que a anterior. Porque as cartas escondem muito mais que revelam, e basta uma delas dizer um pouco mais que as outras para que logo várias mãos tentem arrebatá-la e encaixá-la na outra história. Uma pessoa começa a compor para si própria, com cartas que julga só a ela pertencerem, e de repente a solução se precipita acavalandose com as cartas de outras histórias... (CALVINO, 1973, p. 97).

Nessa tentativa de comunicação e de estabelecimento de relação, são levadas em conta, tanto do ponto de vista de quem narra, quanto do ponto de vista de quem escuta/vê a narração. Tudo estimula a imaginação e a ficção associadas a dados apresentados como reais ou acontecidos – por analogia, semelhança, metáfora... Como figuras de linguagem. Pode(m)-se ler:

- A imagem da carta que se apresenta uma após a outra, ou seja, como ela fala de si e por si;
- As imagens das cartas que conversam entre si nos intervalos e nas fronteiras dos encontros;
- A marcação inexata do acontecido no tempo (passado, presente ou futuro?);
- A disposição/o desenho das cartas sobre a mesa – como um dominó;
- O gesto de quem a coloca, indicando a intenção deste de marcar a emoção, o sentimento associado;
- Os aspectos físicos do narrado: tipo e estado das roupas e acessórios, traços fisionômicos, que contam algo a mais sobre o narrador;
- O desenho total e final.

Há comunicação e entendimento dentro das possibilidades da falta de garantia da precisão do que é mostrado, mas pela riqueza de possibilidades de compreensão, pela multiplicidade de entradas, de sugestões e associações e interpretações simbólicas.

Se assumirmos que o desafio humano é o de construir inteligibilidades e buscar a interpretação e a comunicação para além da linguagem oral, o campo da Educação – em suas diferentes vias: formais, não-formais, informais e incidentais – precisamos olhar e escutar a realidade de forma menos compacta e unida, contemplando – ou suportando – e lidando com suas ruínas, cacos, fragmentos, diversidades; e exigindo de quem a



prática, exercitar-se no improviso, no imprevisto, no momentâneo, no fluido, no provisório, no movimento constante, como outras ordens possíveis e ocorriáveis, caóticas, dispersivas, confusas, desordenadas, descontínuas, com rupturas, multiplicidade, pluralidade...

O contato com o novo carrega em si o potencial para se romper com o que está estabelecido, trazendo a possibilidade da transformação, através do uso da imaginação, da criatividade, da criação, da projeção e da realização – e os jovens podem ser os propiciadores ou os instauradores dessa outra ordem.

Referências Bibliográficas

AZÚA, Félix de, Sempre em Babel. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos, **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001, p. 31-44.

BORGES, Jorge L. Funes, o memorioso. In: **Obras completas**. São Paulo: Ed. Globo, 1988, p. 539-546.

BRANDÃO, Junito de S. Mito, rito e religião. In: **Mitologia grega**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1986, p. 35-42.

CALVINO, Ítalo. **O castelo dos destinos cruzados**. São Paulo: Ed. Record, 1973.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. **Calidoscópio**. São Paulo: Ed. 34, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene F. (org). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAU/USP, 1985, p. 3-19.

DIEL, Paul. **O simbolismo na mitologia grega**. São Paulo: Ed. Attar, 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1998.



LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001, p. 7-30.

MAGNANI, J. G. C. **A rua e a evolução da sociabilidade**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MOLNÁR, Ferenc. **Os meninos da Rua Paulo**. Trad. Paulo Rónai. São Paulo: CosacNaif, 2005.

NAVAS, Adolfo Montejo. Zooprismas ou o caleidoscópio poético de Arthur Omar. **FOLHA DE SP**, Caderno Ilustrada, 28/out., 2006.

PARK, Margareth B. Formação, cotidiano e gênero: escrevendo e dançando. **Revista Estudos Literários**, PUCCampinas, no prelo.

PARK, Margareth B. Tempos dissonantes: formação, cotidiano e ambiente. In: PARK, Margareth B. (org). **Formação de educadores – memória, patrimônio e meio-ambiente**. Campinas: Ed. Mercado de Letras/CMU, 2003, p. 31-53.

POCHMANN, Márcio. Violência e emigração internacional na juventude. **Revista Ciência e Cultura**, vol.54, número 1. São Paulo, june-sep, 2002. Site da revista.

ROTTA, Daltro C. **O Hip-Hop (en) cena: um estudo do corpo urbano a partir do Hip-Hop**. Texto de qualificação para mestrado apresentado em novembro de 2005 na FE-UNICAMP.

TELLES JR, Goffredo. **Meditações sobre a desordem...** Disponível em: http://www.imaginario.com.br/artigo/a0031_a0060/a0049.shtml. Acesso em 12/12/2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001, p. 105-118.

Sites

www.portalpopular.org.br

<http://www.unesco.org.br>



Referências Filmográficas

“Nenhum a menos”, de Zhang Yimou, China, 1999, Cor – 100 min.

“O Jarro”, de Ebrahim Foruzesh, Irã, 1992, Cor - 83 minutos.

Enviado em: 06/10/2010

Aceito em: 14/11/2010