

Fundamentos Socioculturais da Educação: a contribuição da Educação Oriental

Chie Hirose¹

Resumo: Tendo como referencial os estudos sociológicos e antropológicos, o artigo examina e discute - a partir do significado do *confundente*- a interação interior/exterior do ser humano no acolhimento que se busca na educação inclusiva das escolas públicas.

Palavras Chave: Educação. Antropologia. Cultura. Integração. Ato humano.

Sociocultural Foundations of Education: Contributions of Eastern Education

Abstract: From a sociological and anthropological point of view, this article analyzes and discusses relationship between inner man and outer man (in the key of “confounding thinking” in the sense of Ortega), in order to inclusion in school.

Keywords: Education. Anthropology. Culture. Unity of Man.

A abrangência do pensamento confundente: a percepção do mundo²

“Se é verdade, como já se disse, que os escritores que gostamos de chamar de mestres são aqueles que nos parecem estar dizendo afinal o que há muito tempo tínhamos na ponta da língua, mas não conseguíamos expressar, aqueles que conseguem verbalizar o que para nós não passa de movimentos, tendências e impulsos mentais incipientes...”³, fico então muito feliz em reconhecer que Lauand seria aquele que chamaria certamente de um dos meus mestres de formação. Enquanto eu não conhecia o conceito de *pensamento confundente*, apresentado por ele inúmeras vezes, encontrava-me na situação de precisar explicar sobre esse fenômeno, para mim “tão óbvio”, mas ao mesmo tempo invisível em termos de linguagem! Sim, eu o captava na realidade onde eu vivia, mas não conseguia transmiti-lo para os outros (porque não dispunha da linguagem, nem para mim mesma).

E é que o pensamento confundente é a chave para (entre tantos outros) o grande problema da educação inclusiva (uma educação sem discriminação ou sem preconceitos), que sempre de novo surgia em nossas discussões sobre teorias pedagógicas e no dia a dia das práticas didáticas.

Os espaços escolares vêm vivendo uma circunstância histórica propícia para ouvir outras vozes, mas como fazer isso? Eu explorava várias formas de tentar esclarecer dando exemplos, mas sem muito êxito. Conhecer o “outro” para termos empatia com ele, ou ao menos para uma boa convivência, não se resolve com um estudo, mesmo que aprofundado, meramente “científico”.

Nessa chave, uma e outra vez esbarraremos em uma limitação grave: quanto mais buscamos descrever, identificar o “outro”, mais nos distanciamos dele. Até porque esse processo transforma o outro que buscamos compreender em “objeto de

¹ Doutora em Educação Feusp. Professora das Facs. Integradas “Campos Salles”. hirosec@hotmail.com

² Este artigo apoia-se nos capítulos 4 e 5 de Hirose, Chie *A Experiência do Corpo na Cerimônia do Chá - subsídios para pensar a educação*, tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da USP, 2010

³ Geertz, Clifford: *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001, p. 9.

estudo”. São as limitações impostas pela herança que temos de nossa Ciência, sempre insuficiente quando se trata de estudar um “objeto” em assuntos pedagógicos específicos de convivência, entre seres humanos diferentes...

Em uma palavra: faltava um referencial adequado. Nesse sentido, foi um verdadeiro alívio o encontro com o “confundente”, que permite superar o cacoete cientificista de abordar os temas privilegiando demasiadamente o pensamento “claro e distinto”, que se pretende aplicar indiscriminadamente ao exame dos problemas da escola.

Lembro das imagens construídas por Joan Steiner⁴. Características 3-D, quebra-cabeças de imagem; o mundo a que ela nos convida é uma diversão óptica na qual quanto mais você olhar, mais você vê! Existem diversas cenas, lugares da vida cotidiana como casa, sala, cozinha, quarto, padaria, fazenda, construídos cada um com mais de 70 objetos pequenos do dia-a-dia. A brincadeira consiste em descobrir anomalias, como rodas de trem produzidas a partir de margaridas e cortinas feitas de macarrão. Nós nos deparamos com um misturador de cimento feito de um frasco de mostarda, armários de cozinha feitos de caixas de sabão, uma cama construída com lápis de cera.⁵



<http://musingforamusement.blogspot.com.br/2008/09/joan-steiner.html>

⁴ Devo esta observação à psicodramatista Georgia Vassimon.

⁵ Steiner, Joan. *Parece mas não é*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998. “Trança de menina é grão de café, peça de tecido é goma de mascar. Parece, mas não é, nessa terra cheia de fantasia você descobre que nada é o que parece. Um livro repleto de objetos dublês, no qual a diversão é encontrá-los. São mais de 1000 objetos do dia a dia escondidos. Em cada cena existem cerca de 100 objetos a serem descobertos, e no final do livro há uma relação de todos eles.” www.wmfmartinsfontes.com.br/detalhes.asp?ID=488336

Quanto mais foca nos detalhes da cena cotidiana que Steiner criou, o observador se distancia do objeto ali representado e se fixa em outros estímulos e representações.

Guerra destaca de Wittgenstein uma frase: poderíamos indagar se “um conceito nebuloso é de fato um *conceito*?” Uma foto pouco nítida é mesmo o retrato de alguém? Será que é sempre vantajoso trocar um retrato pouco claro por outro bem nítido? Não será o retrato pouco nítido exatamente aquilo que precisamos”.⁶ Ele nos faz lembrar que as formas com que nós percebemos as coisas por meio dos olhos, assim como quando acontece com a nossa linguagem, nunca vemos as coisas como são. Simplesmente, vemos aspectos que mudam de acordo com nossa perspectiva: um jogo de linguagem.

Já Bergson advertia:

“A percepção não é jamais um simples contato do espírito com o objeto presente; está impregnada de lembranças-imagens que a contemplam, interpretando-a. A lembrança imagem, por sua vez, participa da "lembrança pura" que ela começa a se materializar, e da percepção na qual tende a se encarnar: considerada desse último ponto de vista, ela poderia ser definida como percepção nascente.”⁷

Mas, vejamos mais de perto a conceituação de “pensamento confundente”, recorrendo a Lauand⁸.

“Minha pátria é a língua...”, já dizia o Pessoa. Ao analisar cultura e mentalidade de um povo, a língua é um fator importante, na medida em que condiciona o pensamento, a possibilidade de acesso à realidade. Uma dessas formas de acesso ao real é o pensamento confundente, que - numa primeira aproximação - concentra numa única palavra realidades distintas, mas conexas. Se distinguir, dar nomes diferentes para realidades diferentes, é uma importante função da língua; “confundir” é - como já faziam notar Ortega y Gasset e Julián Marías - igualmente importante, pois: “Não haveria como lidar intelectualmente com realidades complexas, em suas conexões, nas quais interessa ver o que há de comum e, portanto, o tipo de relações que há entre realidades que, de resto, são muito diferentes”⁹.

Em maior ou menor grau, variando de acordo com o setor da realidade a que se aplicam, todas as línguas são “distinguentes” e todas as línguas

⁶ Wittgenstein, Ludwig: *Investigações filosóficas*. São Paulo: Editora Abril. 1984, p. 71. In: Guerra, Claudia B. “A Percepção visual em Wittgenstein e a Teoria dos Aspectos” in *Liinc em Revista*, v.6, n.2, setembro, 2010, Rio de Janeiro, p. 273-285 <http://www.ibict.br/liinc>

⁷ Bergson, Henri. *Matéria e Memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p.109.

⁸ “Pensamento Confundente e Neutro em Tomás de Aquino”. www.hottopos.com/notand14/lauand.pdf

⁹ MARÍAS, J. “Entrevista a JL, 26-5-99” <http://www.hottopos.com/videtur8/entrevista.htm>. *Videtur* No.8, 1999, DLO-FFLCH-USP. Um belo exemplo é dado pelo próprio Marías: “Muitas vezes me tenho referido à vaguíssima e estupenda palavra de nossa língua ‘bicho’ - palavra exasperante para um zoólogo, creio que estão classificadas umas oitenta mil espécies de coleópteros -, que permite designar inúmeras espécies animais, prescindindo de suas diferenças. Se estou lendo ou escrevendo e entra um inseto pela janela - como no poema de Dámaso Alonso -, não poderia tomar facilmente uma decisão de conduta, se tivesse que comportar-me com ele de acordo com sua espécie. Mas, o que quero é unicamente tirá-lo daqui, e tenho que tratá-lo como ‘bicho’ sem estabelecer outros questionamentos” (MARÍAS, J. *La felicidad humana*, Madrid, Alianza Editorial, 1988, pp.16-17.)

são confundentes. *Grosso modo*, se as línguas ocidentais parecem tender mais para a distinção, as línguas dos Orientes - consideraremos o caso da língua árabe -, parecem convidar ao pensamento confundente. [...] O português também tem suas confundências. Sobretudo, o português do Brasil, com nossa propensão ao genérico, à indeterminação, ao neutro. No outro dia, dirigindo-me a um colega, vizinho de prédio, a quem freqüentemente dou carona, perguntei: “E aí, você vai para a USP amanhã?”. Sua resposta foi: “Devo ir”. O leitor (e mesmo o interlocutor) não tem a menor possibilidade de saber o que significa esse “devo”, entre nós, muito confundente. Como traduzi-lo, por exemplo, para o inglês (*should, have to, supposed to, must, ought...*)? Pois, esse “devo” pode ser interpretado desde a mais absoluta e imperativa decisão de ir (“eu devo ir, senão a USP desmorona”) até a mais descomprometida e frágil intenção (“eu não falei que iria, eu falei ‘devo ir’, e aí apareceu um desenho animado legal na TV e eu não fui”).

Assim, confundir e distinguir são um par harmônico, cada um com sua função. Quando perdemos o medo do confundente e o aplicamos à realidade confundente, podemos apreender essa realidade e lidar adequadamente com ela. É, muitas vezes, o caso da inclusão: não será a indeterminação do confundente a base para a verdadeira inclusão? Só incluindo o “outro” no confundente do nós, podemos de verdade acolhê-lo. Nesse sentido, todas as diferenciações linguísticas para marcar diferenças e assegurar direitos têm um lado perverso: acentuar a alteridade do outro... Quando estive no Japão (no final dos anos 90), o trabalho etnográfico nas escolas era um *must* nas pesquisas de pós graduação. Havia autênticas invasões de investigadores, mestrandos e doutorandos, obsevando as crianças estrangeiras nas escolas japonesas: como se vestiam, como se alimentavam, como eram seus modos de relacionamento etc. Além das crianças, suas famílias também eram examinadas: costumes, hábitos, valores, religião etc. Tudo isso acabou levando a uma indesejada disfunção: a estigmatização do “outro”, ao ponto de fazer com que os professores comesçassem a ter em mente que lidavam com alunos “especiais”... Quanto mais trabalhos científicos se produziam, mais se consolidava a “esquisitice” das crianças *dekassegui*, notadamente as brasileiras, deixando na névoa as condições econômicas dessas “diferenças”, produzida pelo próprio sistema econômico do país, a verdadeira causa de muitas dessas distâncias.

Um exemplo. Os europeus que vivem no Brasil estranham (e valorizam) o fato de que em nosso país não haver blasfêmias (comuns na Espanha, Itália e outros paíesses de tradição (anti) cristã). A melhor maneira de manter esse valor, que tanto favorece a tolerância e a convivência, é não o trazer à tona; se criássemos uma lei específica proibindo a blasfêmia, isso, afinal, contribuiria para o surgimento dessa prática entre nós... O melhor é o indeterminado, o neutro, o confundente.

A abrangência da nossa ação para uma interação criativa

Vejam agora o “lugar” em que o distinguir e o confundir podem se integrar e transformar-se em ação fecunda e acolhedora.

Quando realizamos um ato em um tempo particular e em um lugar particular por uma pessoa particular, consideramos como um ato único, singular, nunca possível de ser repetido da mesma maneira; ocorrência inédita, ou seja, um ato histórico. Esta percepção da ação humana que na minha formação aprendi ao entrar em contato com

o conceito de *práxis* de Gramsci, que acreditava que é no próprio agir que o sujeito pode desenvolver a capacidade de compreender as relações sociais.¹⁰

Para ele é somente no processo de conscientização da realidade, que é o nosso ato é transformado em ato revolucionário. A *práxis*, nas palavras do pensador que considero particularmente também meu mestre, Henri Lefebvre:

pressupõe a reabilitação do sensível e a restituição a que já nos referimos, do prático-sensível. O sensível, como bem compreendeu Feurbach, é o fundamento de todo conhecimento, porque é o fundamento do ser. Não apenas é rico de significação, como também é ação. O mundo humano foi criado pelos homens, no curso de sua história, a partir de uma natureza original que não se dá a nós senão transformada por nossos meios: instrumentos, linguagem, conceitos, signos.¹¹

De minha tese de doutorado, tematicamente dedicada à Cerimônia do Chá, destaco aqui esta mesma consideração acima, que integra a cerimônia: “*Ichi go, Ichi e*” (一期一会), uma expressão que é a filosofia fundamental de todo o *Chado*: todo encontro é único.

Nessa concepção de homem e de mundo, a realidade é dinâmica e cheia de contradições, em que o sujeito que transforma é transformado pela realidade. E o conhecimento é um processo mutante, ferramenta-meio para a permanente construção de novas sínteses. É precisamente o centro das reflexões de Paulo Freire sobre a relação professor – aluno, tal como ele mesmo expõe em *Pedagogia da Autonomia*:

Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado.

Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como

¹⁰ Gramsci, Antônio. *Cadernos do cárcere, volume 2*. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho-2ªed.; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001; p3.

¹¹ Lefebvre, Henri. A ‘práxis’: a relação social como processo. In: Foracchi, Marialice Mencarini e MARTINS, José de Souza (orgs.), *Sociologia e Sociedade (Leituras de introdução à Sociologia)*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1977, p.180-181. In: PADUA, Rafael Faleiros de. *Implicações socioespaciais da desindustrialização e da reestruturação do espaço em um fragmento da metrópole de São Paulo*. São Paulo: FFLCH, 2008, p 10.

inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.¹²

Nesse quadro, emerge o corpo, como espaço e tempo dessa integração. É por ele que, continuamente, nos articulamos com a sociedade, com a história, com a escola, com o outro... É por ele que protagonizamos toda experiência, toda vivência... Pelo corpo, e não pela razão, é que vivenciamos a união do confundente e do “distinguente”.

O corpo tem um caráter misterioso no “eu” de cada um: certamente, não somos nosso corpo, mas, de algum modo, sim o somos: o corpo não é meramente “tido”, ninguém diz “meu corpo está com gripe” ou “você chutou o pé do meu corpo”; o que se diz é “Eu estou com gripe”, “você me chutou”.

O Ocidente, com seu afã de ideias claras e distintas, uma e outra vez, propõe uma dualidade radical corpo / espírito, deixando por resolver os evidentes fatos de integração, como as doenças psicossomáticas e - podemos acrescentar hoje - os fenômenos somato-psíquicos. Não só um desgosto espiritual produz ácidos que podem causar uma úlcera material, mas também as alterações do corpo afetam o espírito. Que o diga o meu acupunturista, que com uma agulha é capaz de dissipar temores ou rancores espirituais.

O Oriente, tradicionalmente, ao contrário do Ocidente, não tem a necessidade de teorizar aquilo que pratica, sabe por experiência que as coisas funcionam assim ou assado e isto basta. Já o viés ocidental - sempre tipicamente falando - só aceita, digamos, uma terapia, se dispuser do modelo teórico adequado que a “fundamente”: quantos médicos ocidentais recusam, por exemplo, a acupuntura, por acharem que noções como a de Qi, energia, são vagas e insuficientes. Mesmo confrontados com a comprovada eficácia do tratamento, não o prescreverão. O oriental, que não prioriza o “sistema de pensamento” acolhe a prática que se mostra eficaz.

Assim, a tradição oriental pensa o homem como um todo: corpo-espírito, e integrado num todo maior: homem-natureza.

O mesmo que vale para a Sala de Chá e, parece-me, vale também para a sala de aula: no Chanoyu e na Educação, somente a integração - integração da herança cultural, do encontro interpessoal, dos “rituais” de aprendizagem e da singularidade de cada um - pode propiciar um verdadeiro espaço de criação.

Psicodrama como uma possibilidade¹³

"Um Encontro de dois: olhos nos olhos, face a face.
E quando estiveres perto, arrancar-te-ei os olhos e colocá-los-ei no lugar dos meus;
E arrancarei meus olhos para colocá-los no lugar dos teus;
Então ver-te-ei com os teus olhos e tu ver-me-ás com os meus."
(J.L.Moreno)

Para finalizar este artigo, gostaria de indicar o Psicodrama como espaço possível de integração das pessoas para um aprendizado corporalmente significativo.

¹² Freire, Paulo Pedagogia da Autonomia, São Paulo, Paz e Terra, 1996, 31ª. ed., p.86 .

¹³ Cf. Hirose, C. Tablado do Moreno: Espaço de Aprendizagem para o Papel de educador, monografia de conclusão de curso de Especialização em Psicodrama, GETEP, Febrap, 2004.

“A Revolução Criadora moreniana é a proposta de recuperação da espontaneidade e da criatividade, através do rompimento com padrões de comportamento estereotipados, com valores e formas de participação na vida social que acarretam a automatização do ser humano (conservas culturais).”¹⁴

Cabe aqui um comentário sobre o “Ichi go, Ichi e”. Ela resume o provérbio: “Ao participar de um Chanoyu, compreenda-o como sendo o único, pois é um tempo que nunca há de voltar. Assim, tanto o anfitrião quanto o convidado devem oferecer um ao outro o seu melhor acolhimento”.

Esta frase que o grande mestre Rikyu designou como o centro da sabedoria do Chado nos ensina que um encontro pode até ser repetido em outras ocasiões, mas que mesmo assim, este, que estamos tendo no momento, deve ser apreciado com o Outro como se fosse a única oportunidade da vida. Para que isso ocorra, os protagonistas se apresentem trazendo de si a verdadeira honestidade, no “aqui e agora”. Se há uma unidade (*Einheit*) de todos os Chanoyu, cada um deve ser visto em sua *Einzigkeit*.

Em termos de psicodrama é nesse encontro da tradição unitiva (*Einheit*) com o caráter único deste encontro (*Einzigkeit*) que ocorre o momento da criação (aliás, de toda criatividade), bem que poderia ser vista na dialética *Einheit-Einzigkeit*.

Moreno expressa a relação entre os dois polos:

A espontaneidade e a conserva cultural são fenômenos tangíveis e observáveis na experiência humana. São conceitos interligados; um é função do outro. Não pode ser realizada a espontaneidade absoluta nem a conserva absoluta, mas comprovou-se que são princípios heurísticos úteis.”¹⁵

O conhecimento que o Psicodrama trabalha é um conhecimento dinâmico, dialético e dialógico. Portanto, a meu ver, supera a estética das palavras que são estáticas. Como, em várias situações escolares, os professores e os alunos são estimulados aos pensamentos em forma de lógica linear, explicativa de causa-efeito, cada vez que buscamos o conhecimento de um “outro” que necessita de uma “educação inclusiva”. Buscamos o esclarecimento e uma aproximação estimulando a estrutura racional de argumentação, por ser esta a que estamos mais acostumados. É nessa hora que o pensamento confundente pode ajudar a nos dar um equilíbrio na abordagem.

Sinto na pele a dificuldade que, nós, educadores temos em romper a estrutura rígida do conhecimento. Entretanto, sem ela eu não poderia estar aqui, neste momento, registrando meus marcos como educadora. Porque foi por meio dessa estrutura de conhecimento, herança dessa Humanidade, que eu me identifico como parte dela e através dela é que eu pude formar a minha identidade como ser enquanto agente desse mundo.

O psicodrama oferece vivências que permitem entrar em contato consigo mesmo e de lidar com as tensões entre as “conservas culturais” e a nossa criatividade, enquanto ação no mundo e sobre mim mesma através do olhar (o encontro, o compartilhar) do outro que dá a dimensão do social, do cultural, do compartilhado, do contextualizado. Como Moreno bem diz: uma vez vivida no contexto dramático do

¹⁴ Gonçalves, Camila Salles, Wolf, José Roberto & Almeida, Wilson Castello de. *Lições de Psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo: Agora, 1988, p.46.

¹⁵ Moreno, Levi J. *Psicodrama*. 12a. ed., São Paulo: Cultrix, 1997a, p.464.

“como se”, a situação conflitante se esclarece e o protagonista sai fortalecido para elaborar, refletir e vivê-la mais adequadamente no contexto social.

Considerações finais

Vejo as práticas educativas atuais como decorrentes de uma engenharia do comportamento, praticada no interior das instituições, com o objetivo de conseguir a integração social, pressupondo-se válida a sociedade. Mas é preciso dar-se conta de que os problemas não se encontram no nível da consciência que resiste aos processos de integração, mas na própria ordem social. “Forçar” a integração é perpetuar esses problemas.

Quem trabalha dentro de uma instituição pública escolar pode bem entender essa organização. O clima escolar burocrático, normatizado, a organização graduada e disciplinar levam o educador apenas a representar o seu papel de transmissor de conhecimento. Neste tipo de organização nega-se a possibilidade de se dar um salto para uma relação pedagógica com base no diálogo, no convívio social, e principalmente, com base na interação entre as gerações professor/aluno. E é justamente neste aspecto que está o ponto mais fraco de nossas escolas. O distanciamento entre educadores e educandos impede o desenvolvimento humano de ambas as partes. Vejo que, diminuir essa distância, seria o maior desafio das instituições, se quisermos uma educação com novas concepções sobre o mundo.

Como Foucault¹⁶ bem apontou, a escola pode ser uma forma institucional de organização social de promoção de estruturas burocráticas e repressivas, que sufocam a liberdade das pessoas que nela participam. Essas estruturas são, à primeira vista, radicalmente incompatíveis com a vivência de uma existência autenticamente humana. Por todos os lados, o que se vê é a sensibilidade sendo restringida, a coerção à economia do desejo, a repressão ao sujeito ignorando o seu lado corporal. A nossa tentativa está em busca de caminhos e possibilidades do agir dos educadores e educandos, que buscam ampliar seu território de autonomia, frente aos diversas situações e determinismos que os cercam.

Recebido para publicação em 02-03-12; aceito em 11-04-12

¹⁶ Foucault, Michel. *Vigiar e Peunir: História da Violência nas Prisões*, São Paulo: Ed. Vozes, 1996.