

EXPLORANDO FRONTEIRAS DE MANIFESTAÇÕES INTERCULTURAIS EM PERCURSOS EDUCACIONAIS

SOUZA, Maria Izabel Porto de – UFSC

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: CNPq

Os percursos da abordagem intercultural em educação são aqueles que buscam pesquisar, não só a relação interdisciplinar e complexa dos conteúdos programáticos, nos processos educativos; mas também, a presença de manifestações híbridas, de entre-lugares que se abrem, na relação que estes conteúdos estabelecem com os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Uma dessas manifestações, que tem motivado a nossa pesquisa, é aquela dos meandros que os *territórios¹ da vida cotidiana* trazem para dentro dos percursos de atuação didático-pedagógica, apontando para interações interculturais e complexas com o conhecimento. Tal perspectiva vai além da territorialização da vida cotidiana dos sujeitos aprendentes, manifestos em percursos *tematizados* de suas vidas ou na *exploração dos locais* onde vivem, certamente, importantes estratégias metodológicas para aproximação e interação de saberes institucionalizados com os saberes vividos. Coloca no foco da pesquisa, a presença sempre implícita e miscigenada das histórias de vida dos sujeitos aprendentes, imersos em realidades sociais e culturais complexas, em todos os percursos educacionais, centrados ou não, na tematização e exploração de seu cotidiano.

Estes sujeitos, à medida que traduzem ou significam os saberes, a partir da relação espacial que estabelecem com as coisas e as pessoas em territórios da vida cotidiana, permeadas pelo tempo das percepções imediatas, da memória e do imaginário, produzem padrões culturais particulares, que segundo Geertz (1989, pp.58-61), tecem complexas *teias de significações*.

Essas teias de significações, segundo Geertz, não definem o humano pelos aspectos universais e similares (e, logo, pelas culturas universais e similares produzidas por esta humanidade), mas que somente, nos processos relacionais, em que pessoas e grupos interagem é que se poderia compreender *os sentidos culturais* desta natureza humana, à medida que as pessoas ao buscarem os sentidos que suas ações assumem, nos seus territórios particulares de existência, vão modulando os seus respectivos padrões culturais. Explícita, desta maneira, a existência de vários padrões culturais, os quais diante da incomensurável localidade específica de sistemas culturais, só poderiam ser captados e compreendidos no

¹ *Território* aqui compreendido não como espaço físico ou morfológico pré-existente, onde as pessoas são inseridas ou justapostas, mas como realidade material significada e transformada pelas práticas culturais de homens e mulheres, segundo aborda Valenti (1999, p. 163)

contexto particular dos indivíduos ou no território de suas vidas cotidianas, identificando estes padrões particulares, como a “essência” de nossa humanidade.

Para uma maior imersão nessas teias de sentidos, que revelam vários padrões culturais, a que faz referência Geertz, narro uma pequena experiência, reveladora de manifestações interculturais e complexas, que perpassam percursos educativos, observada num acontecimento de meu cotidiano de migrações por espaços e relações inter-pessoais com educadores(as).

Uma educadora ao desenvolver atividade, em que as crianças deveriam se manifestar, frente à pergunta: “o que levamos conosco, quando viajamos?” – obteve da maioria das crianças, a resposta de que levariam “mala, roupas, calçados, dinheiro, passagem, etc”; mas deparou-se com a resposta de uma das crianças, que lhe produziu um profundo *estranhamento*²: “panelas, fogão, cama, cachorro, pai, mãe, irmãos”. Tal educadora confessou que nunca tinha pensado em uma resposta deste tipo, à pergunta que formulou, porque esperava as respostas que lhe tinham dado a maioria das crianças.

Sob a perspectiva de Geertz, pode-se dizer que a visão cultural da educadora que esperava determinado tipo de resposta (as quais aparecem na enunciação da maioria das crianças), demonstra a predominância de padrão cultural universalizante e de similaridade (expressão genérica de qualquer viagem, da qual se espera a eclosão de imagens homologadas pelo uso social e histórico), frente aos objetos a serem levados numa viagem; mas este padrão cultural é interrompido e enriquecido pelo enunciado-resposta diferenciado, de uma das crianças, manifestação de um padrão cultural particular, significado e produzido através de sua imersão, no território da vida cotidiana.

Pode-se dizer, sob este aspecto, que a resposta da criança só pode ser compreendida, à medida que a educadora, entrando em relação com a história dessa viagem (contada na exploração que fez sobre a resposta dada), buscou compreender os sentidos de sua ação de viajante, no contexto de seus respectivos padrões culturais de migrante, conforme nos indicou Geertz.

A análise desta situação empírica nos leva a perceber, a co-existência, no cotidiano dos percursos educacionais de vários padrões culturais, cuja compreensão só é possível, através dos sujeitos que os anunciam e dos sentidos que emergem de suas ações, nos territórios particulares de suas existências.

² *Estranhamento* compreendido como qualquer coisa diversa ou diferente daquilo que se tem o hábito de perceber.

Homi Bhabha, complexifica as teias de significações, à medida que este pensador, mantém com Geertz, a identificação da cultura como o lugar da diferença, mas interroga a essência das culturas particulares. Para Bhabha³, na sociedade contemporânea, não se sustentaria nenhum tipo de essencialização da cultura, mesmo nos seus aspectos particulares, já que a natureza humana seria híbrida de culturas. Estaríamos envolvidos num contínuo trânsito em que se cruzariam várias culturas, gerando *ambivalências, entre-lugares, interstícios, espaços liminares*, num contínuo vai-e-vém. O que Bhabha acentua com as suas colocações é a existência de um espaço limiar, uma *fronteira cultural*, algo novo que estranha ou que realiza um estranhamento, como uma ponte que desloca, nos levando a transitar por territórios culturais diferentes, realizando uma estranha tessitura de caminhar, “aqui e lá, de todos os lados, (...) para lá e para cá, para a frente e para trás”⁴, no território do *inter* (entre-lugares), provocando um distanciamento do familiar, nos invadindo e nos desnordeando, exigindo novas significações.

Analisando o discurso da criança migrante, que nos faz estranhar o sentido e o uso familiar de certos objetos que levamos, nas viagens; explicitando outros sentidos, próprios dos objetos que elege para levar, na sua condição de migrante; podemos considerar que este *sujeito-psique-corpo* estabeleceu relações híbridas, com a espacialidade e a temporalidade do território de seu cotidiano, através da interação de sua presença corpórea, com as suas percepções, miscigenadas por traços de sua memória e de seu imaginário social de migrante.

Neste sentido, mesmo a essência humana, só podendo ser compreendida através dos padrões culturais particulares de sujeitos situados em sistemas localizados de experiências culturais, como identifica Geertz; o *sujeito-psique-corpo*, ao também atuar, nesta cultura, a hibridiza com as suas representações e produções simbólicas, as quais sustentadas na linguagem ou no enunciado, estabelecem formas complexas de significação, *margens deslizantes de deslocamento cultural, hibridismos culturais ou espaços intervalares de ambivalência*, a que Bhabha denomina de *enunciação da diferença cultural*. E, nesta passagem de entre-lugares ou interstícios, abre-se “a possibilidade de um hidridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta.”⁵, lançando-nos no espaço das ambivalências, onde o contraditório, o antagônico, o dissenso, podem coexistir.

Ao analisarmos os objetos que as crianças levariam, explicitadas através da linguagem oral, numa viagem, identificamos também a ambivalência que se manifesta na palavra

³ BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura** . Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988, pp.19-42

⁴ BHABHA, Homi K, idem, p.19

⁵ BHABHA, Homi K, ibidem, p. 22

“viagem”. De um lado, temos o *discurso da homologação*, que reproduz o signo instituído e utilizado no seu caráter de universalidade e similaridade, podendo representar qualquer tipo de viagem (comumente compreendida como deslocamento que envolve prazer ou interesse), sem identificação do lugar de onde o sujeito fala e, de outro, temos o *discurso da diferenciação*, que faz emergir a idéia de viagem como mudança de lugar por necessidade imperativa, situada no lugar de onde o sujeito fala. A ambivalência do discurso é revelada, conforme nele interagem, as motivações intrínsecas do indivíduo, ou seja, suas percepções, seus traços de memória e de imaginação. O dissenso coexiste, na situação analisada, explicitada em duas concepções de viagem diferentes, sem uma hierarquia suposta ou imposta, à medida que não foi negado, mesmo que estranhado, o sentido de viagem, à mudança de casa e local de moradia (normalmente não compreendida como *viagem*, mas simplesmente como *mudança*). Compreende-se também, diante da predominância, nas nossas esferas cotidianas, da idéia cultural de viagem, como aquela associada ao prazer (viagem turística) e ao interesse (viagem a trabalho), o próprio estranhamento da educadora, frente ao inusitado da resposta da criança migrante.

Esse relato analítico, de uma situação empírica, revela que padrões culturais apenas fundados na dimensão universalizante e de similaridade, algumas vezes presentes, na maneira como se lida com os saberes ou culturas escolarizadas, invisibiliza outros padrões culturais que só adquirem significação, na especificidade de sujeitos, que imersos em sistemas culturais localizados, se relacionam com estes saberes ou culturas escolarizadas, fazendo emergir teias de significações que recuperam a complexidade do conhecimento e a riqueza das dimensões interculturais, em educação.

Padrões culturais que têm implícito também, no processo de sua elaboração, a presença do sujeito-corpóreo complexo, que mantém relação com as coisas e as pessoas, no seu território de vida cotidiana.

Segundo Denise Najmanovich, “o discurso da modernidade, prescinde da necessidade de deixar claro quem é que fala, de que lugar o faz, com que propósito e de que perspectiva”⁶ Isto acontecendo porque no discurso da modernidade, o discurso do enunciado é ocupado por um sujeito abstrato e universal, à medida que o discurso da modernidade estabeleceu a polaridade excludente entre sujeito-objeto ou seu equivalente corpo-mente. Acrescenta ainda, que não se trata meramente de uma *forma de falar* genérica e padronizada, mas um jeito de pensar, conhecer, sentir e de perceber o mundo, apartado da experiência humana e inventado

⁶ NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito Encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 7.

por um sujeito que se considera *observador neutro* no seu território de vida cotidiana. Neutralidade produzida pela separação entre sujeito-objeto ou corpo-mente e pela linguagem, a qual mesmo sendo parte da experiência corporal, sofreu transformações (já que a linguagem não é um meio inerte), passando a expressar abstrações e padronizações universais destituídas do psique, da emocionalidade, do conhecimento que passa pela “pele” dos sujeitos, imersos nos seus territórios de vida cotidiana. Desta forma, pode-se falar de forma genérica e abstrata, utilizando-se signos lingüísticos com significações homologadas pelas relações sociais e históricas, num estilo asséptico e impessoal.

Voltando à situação educacional empírica analisada, observa-se que a criança, frente ao enunciado da educadora, trouxe à tona, através das palavras, o seu protagonismo na construção de significados, os quais emergem do território de sua vida cotidiana: *o lugar familiar que se desloca espacialmente*. Lugar que não é neutro, mas espaço físico e também espaço de relações de afetividade e de sofrimentos. A posicionalidade dessa criança, no território que é *o lugar da migração familiar*, onde se estabelecem relações, expõem no seu percurso de apropriação e elaboração do saber, traços de si, de sua própria presença, nas relações humanas que acompanham o conhecimento. No seu discurso, a criança expõe a sua subjetividade, o seu ‘*eu que fala/que escreve*’ (a escolha que faz e pronuncia dos objetos que levaria numa viagem), mesclando este seu conhecimento ao “*que é falado/escrito*” (aquilo que se espera deva ser portado numa viagem), expressão de sua própria e localizada experiência de ver, sentir, pensar o mundo que a cerca, e a si mesma. A criança migrante recupera no seu enunciado a articulação entre sujeito-objeto ou corpo-mente. Já a resposta que era esperada pela professora (a enunciação de alguns objetos de uso habitual, em viagens) é uma visão de subjetividade que se estabelece apenas, em um dos lados da linguagem ou do discurso, aquele “*daquilo que se fala*”, com marcas de generalidade e abstração (ou como diz Geertz, universalidade e similaridade), expressando a carga social da linguagem, ou a presença do *discurso do outro*, fundado nos significados de exterioridade que são homologados pelo uso social e histórico e que, muitas vezes, exercem poder e autoridade, se hierarquizarem e submeterem à negação, o discurso da diferenciação. Quando esta hierarquização e negação acontecem são ignoradas e marginalizadas as diferentes posições subjetivas que são reveladas no “*eu que fala*”, prevalecendo as subjetividades coletivas e sociais “*daquilo sobre o que se fala*”. Além disso, a resposta-enunciativa esperada pela professora, mantinha a cisão entre sujeito-objeto ou corpo-mente

Este aspecto, ao mesmo tempo, que nos remete á necessidade de se desenvolver nos sujeitos aprendentes, a escritura e a oralidade híbridas, em que o seu *eu que fala* dialoga com

aquilo de que se fala, rompendo com as escrituras escolarizantes assépticas e impessoais, e com as expressões orais que confirmam, aquilo que definimos previamente que queremos ouvir, muito estimuladas pelas perguntas e respostas esperadas pelos(as) educadores(as), demonstra a “existência de estreita relação entre a linguagem e o território das vidas cotidianas destes sujeitos”⁷

Território da vida cotidiana que é uma realidade material tecida por códigos culturais e mediatizado pela corporeidade. Corporeidade, compreendida não apenas, no seu sentido físico-fisiológico, mas como lugar de encontro e de estabelecimento de significações entre as pessoas e o mundo, demonstra que “os atores nas práticas cotidianas agem na globalidade da psique-corpo, isto é, com uma gama de emocionalidade, de traços de memória e de imaginação, e não somente com a racionalidade”⁸. Neste sentido, através da corporeidade, a afetividade, a memória, a imaginação, encontram importante papel e significado, nas relações entre o sujeito e o território, manifestando a estreita conexão entre as esferas afetivas e cognitivas. Segundo Valenti, “o mundo afetivo é constituído de sentimentos-sensações (a raiz das duas palavras é a mesma), de tal forma que temos observado como cores, sons, músicas, vozes, dentre outros, são estímulos para recordar, para encontrar os fios daqueles traços que emergem nas representações mentais, ativadas pela memória. A cisão que cotidianamente vivemos entre corpo e mente, que o pensamento ocidental herdou do pensamento grego, a superioridade que o mundo atual confere à atividades racionais, no mundo do trabalho, na estratificação das classes sociais, nas relações inter-pessoais e nas escolhas individuais, não só trazem enormes danos que se traduzem em desconforto e conflitos de relações, como nos distanciam sempre mais da compreensão efetiva das modalidades de crescimento do indivíduo e de sua maneira de posicionar-se, de forma consciente, no mundo”⁹.

Sob esta perspectiva, o território das vidas cotidianas não são apenas transversalizados por padrões culturais específicos, mas estes padrões culturais se particularizam através de processos de interação entre psique-corpo, fato que nos leva a dialogar, com a rede sistêmica de inter-relações entre corpo e mente, conforme apresentada por Bateson (1997)¹⁰. Este pensador chama atenção para a visão ecológica da mente, demonstrando que o consciente (os

⁷ VALENTI, Ângela Fossa. “**Ici, En Suisse...Laggiù**”. Roma, Itália: Edizioni Borla, 1999, p. 164. (tradução nossa).

⁸ VALENTI, Ângela Fossa, *idem*, p. 164.

⁹ VALENTI, Ângela Fossa, *ibidem*, p. 164. (tradução nossa).

¹⁰ BATESON, Gregory. Stile, *Grazia e Informazione nell'Arte Primitiva*. In: **Verso un'ecologia della mente**. Milano: Adelphi Edizioni, 1997. p. 160-182 (tradução nossa)

processos secundários) não pode existir sem a sua articulação com o inconsciente (os processos primários).

Para explicar que o consciente guarda estreita relação com o inconsciente, demonstra que *aquilo que melhor conhecemos é aquilo que menos somos conscientes*, como a formação do hábito de desenhar, por exemplo, através do qual não temos de pensar sobre os processos de realização do desenho, porque estes processos do hábito, das percepções, foram enviados para os níveis do inconsciente. Expõe também, como as imagens visivas-tridimensionais conscientes que construímos do que vemos, são construídas através de premissas matemáticas, de cujo emprego somos inconscientes. Desta forma, ao vermos uma cadeira deformada pela imagem de um Van Gogh, esta imagem ofende as nossas expectativas conscientes e nos leva confusamente à consciência, aquilo que supostamente era considerado como certo, ou como a única possibilidade de se ver uma cadeira. Trata-se de um mecanismo presente no consciente de remeter ao inconsciente, aspectos do conhecimento, como uma forma de economia de sua ação. É uma necessidade do processo consciente, pois se nos remetemos à ação de desenhar, seria um caos termos que pensar em cada gesto a ser realizado para a execução do desenho. O que Bateson salienta com estas considerações é que o consciente, por razões mecânicas, é sempre limitado a uma fração reduzida do processo mental. Em outras palavras, que a consciência (a razão) é por necessidade seletiva e parcial, isto é, o conteúdo da consciência é uma pequena parte da verdade do eu e, por este motivo, não se pode conceber um sistema totalmente consciente (de pura racionalidade).

O conhecimento dentro desta perspectiva é uma interação de processos primários e secundários. Os processos primários são aqueles relacionados ao inconsciente: às livres associações de idéias como as metáforas, as linguagens do corpo, os conteúdos do que chamamos de sentimentos, as linguagens icônicas (feitas das imagens). Este processo é anterior à linguagem através das palavras, dos códigos ou signos lingüísticos, que proporcionam um determinado tipo de informação.

Já os processos secundários são aqueles relacionados ao consciente: às idéias veiculadas pelas palavras, pelos códigos ou signos lingüísticos, que não são suficientes para veicular todas as informações.

Assim, certos gêneros de informações do inconsciente, segundo Bateson, são inacessíveis à inspeção do consciente.

No percurso das reações que o discurso da criança migrante estabeleceu com os seus pares de convivência escolar, encontramos sinais da presença diferenciada de atuação dos processos primários e secundários.

O primeiro aspecto a assinalar é o da presença dos processos secundários, na maioria das manifestações das crianças, sobre os objetos que portariam numa viagem, identificado no predomínio do uso do código lingüístico como enunciado genérico, abstrato e neutro de posicionalidade. Já a manifestação da criança migrante está encharcada dos processos primários, mesmo que utilize para a sua comunicação, os processos secundários, os quais se modificam pela transversalidade que mantêm com a afetividade que une o viajante ao seu cachorro de estimação e aos parentes de convivência; pelo sofrimento, pela ansiedade ou pela expectativa do novo lugar de moradia, que impulsionam a explicitação de fatos da memória, que marcaram o seu percurso de migrante.

Outro aspecto é aquele do estranhamento provocado pelo discurso da criança migrante, não apenas na educadora, mas também, nos seus pares de convivência escolar. Algumas crianças manifestaram comportamentos hilários e fantasiosos, jogando com a imagem insólita de alguém que carrega um fogão, como se carregasse uma mala. Outras crianças, no entanto, começaram a falar sobre experiências semelhantes, recordando-se de fatos e acontecimentos. Embora utilizando os processos secundários para a comunicação de suas reações, o discurso da diferenciação da criança migrante, trouxe para dentro do discurso secundário, anteriormente genérico e abstrato das outras crianças, dimensões diferenciadas dos processos primários. Para as primeiras, os processos primários se sustentaram na relação com a imaginação, uma vez que, conforme verificado pela educadora, na conversação que se estabeleceu, haviam nascido e sempre vivido na mesma comunidade; para as segundas, os processos primários se sustentaram na memória, recuperando traços de recordações adormecidas, pois conforme constatou a professora, haviam também migrado para a comunidade.

Pode-se dizer também, que o discurso da diferenciação, produzido pela criança migrante, abriu para a educadora, novas possibilidades para o seu percurso didático-pedagógico. De um lado, possibilitando-lhe desenvolver atividades de exploração no “campo da linguagem divertida”, de onde nasce a graça e o humor, a partir da expressão de situações insólitas, manifestadas através da representação icônica (como aquela de alguém que carrega um fogão como se fosse uma mala), ou através da elaboração de enunciados discursivos. Por outro, abriu a possibilidade de exploração da relação das histórias de vida das crianças com o ambiente.

A nossa vida é, portanto tal, que os seus componentes inconscientes estão continuamente presentes. A dança, por exemplo, é um tipo de mensagem que não pode ser comunicada em termos de palavras, por isto precisa ser dançada. Porque a mensagem

consciente da linguagem como palavra, não conseguiria dizer o tipo de mensagem que é a dança. As palavras falsificariam esta mensagem.

Bateson vai acentuar, portanto, que as palavras como processo secundário, sustentado nos processos conscientes, são limitadas para representar mensagens do inconsciente, daí a necessidade das artes, de imagens icônicas e do corpo para comunicar este tipo de mensagem.

Por esta razão, também Najmanovich, diz que “a experiência corporal não pode comparar-se com a linguagem¹¹, por pertencer a uma outra ordem. Contudo, ainda que seja paradoxal pertencer a uma outra ordem, a linguagem é parte dessa experiência corporal”¹², pois para a autora, a incomparabilidade entre linguagem e experiência corporal, não implica em incomunicabilidade, ressaltando existir entre ambas uma articulação, uma possibilidade de tradução parcial, no sentido de que a linguagem nunca será suficiente para expressar toda a complexidade do corpo que sente.

Se analisarmos o nosso cotidiano é comum, muitas vezes, dizermos que não encontramos palavras para expressar o que estamos sentindo. Isto também me faz lembrar Drummond que dizia que “lutar com palavras é a luta mais vã”, referindo-se à dificuldade por parte do poeta de encontrar a palavra que melhor expressasse o seu sentimento do mundo.

Dentro desta visão ecológica da mente, Bateson também apresenta uma distinção entre conhecimento e saber. Segundo este “a noção geral de conhecimento não só é ambígua em relação ao *conhecer* (através dos sentidos ou percepções), como em relação ao *saber* (através da mente), pois esta noção muda - desloca ativamente, o seu significado, por razões sistêmicas fundamentais. Aquilo que percebemos através dos sentidos pode se transformar em conhecimento da mente”¹³.

O que me parece dizer Bateson é que o conhecimento é muito mais amplo e complexo que o saber. Sabemos alguma coisa dentro de uma complexa e intrincada rede de conhecimentos que passam pelos níveis de inte-relação do consciente e do inconsciente. O saber de certa forma, como o vemos, é uma estratificação das relações entre consciência e inconsciência. É o que tomamos como referência ao consciente, ignorando que o conhecimento é mais complexo, comporta também o inconsciente, de tal forma que conhecemos coisas que pensávamos que não conhecíamos. O caso da cadeira deformada de Van Gogh é um exemplo do conhecimento (como potencialidade humana de se ver uma cadeira), que também faz parte do nosso conhecimento humano; além daquela cadeira normal

¹¹ Linguagem, utilizada pela autora, como enunciado ou discurso estabelecido pelo uso do código lingüístico.

¹² NAJMANOVICH, Denise, op. cit. p. 9

¹³ BATESON, Gregory. op. cit., p.167

que vemos (outra potencialidade da mesma natureza humana). Tal fenômeno, demonstra que a ambigüidade faz parte tanto do conhecimento, como do saber. No saber consciente se expressam os conhecimentos do inconsciente. Da mesma forma que o conhecimento inconsciente pode se transformar em saber consciente.

Na experiência empírica que vimos analisando, sob esta ótica sistêmica da articulação entre corpo e mente, em relação ao conhecimento, pode-se dizer que a criança migrante expressou conhecimento, na sua resposta, fazendo interagir os processos primários ou inconscientes (a sua experiência social, cultural e sensível de migração) com os processos secundários ou conscientes (a utilização de signos lingüísticos que evidenciaram objetos relacionados à sua experiência migratória). Já a resposta que esperava a educadora, bem como aquelas, que manifestaram as demais crianças, estavam muito mais envolvidas e apegadas aos processos secundários, à pura e simples nomação consciente de objetos com significação homologada por processos de abstração e generalidade; a um saber consciente em muito destituído das percepções que dão sentidos, a estes saberes, e os transformam em conhecimento.

Felizmente, a educadora desta situação analisada, ao enfrentar o seu estranhamento, como forma de desvelar sentidos, e ao proporcionar às crianças, a também oportunidade de viajarem pelo estranhamento provocado pelo discurso da diferenciação da criança migrante, proporcionou na discussão, a presença do “entre-lugar”. Entre lugar que transformou o saber consciente da maioria das crianças, inicialmente expresso, na linguagem homologante de seus objetos de viagem, na expressão de conhecimentos do inconsciente, evocados pela imaginação e pela memória que o discurso da diferenciação da criança migrante fez eclodir. E desta forma, estes conhecimentos que eram inconscientes puderam se transformar em saber consciente para todo o grupo.

É interessante como este processo sistêmico, que articula corpo e mente ou sujeito e objeto, nem sempre é perceptível no nosso cotidiano, pois me vem à mente, uma outra experiência de divórcio entre o consciente e o inconsciente, nas relações educacionais.

A hegemonização dos processos secundários (do consciente), muitas vezes, também impede o exercício da pluralidade de *olhares* em relação às múltiplas formas de conhecer e de representar este conhecimento e se evidencia, por exemplo, na incapacidade de observarmos várias realidades cognitivas representadas nos desenhos das crianças, determinando preferências por aqueles desenhos que mais se aproximam do real e negando a existência daqueles que se referem à realidade do imaginário (dos processos primários). Assim, o desenho de uma “árvore azul que voa” pode ser negado, embora seja mais uma modalidade da

potencialidade humana, impedindo a abordagem do conhecimento, na sua variedade de percepção e representação. E eis aqui, a ambigüidade de que fala Bateson. O conhecimento inconsciente produzido pelos sentidos do imaginário (processos primários), se transforma em saber do consciente, à medida que recupera em nossa consciência uma potencialidade humana existente, em relação à realidade de como vemos e percebemos o mundo, como ocorre no desenho animado, onde árvores podem ser azuis e voar. Pode-se igualmente dizer, que no saber consciente do desenho animado (representado por códigos icônicos), se expressam os conhecimentos inconscientes da imaginação.

Portanto, o que é grave, para Bateson, é a cisão dos circuitos mentais pois se, o conjunto da mente, é uma rede integrada de proposições, imagens, processos e se “o conteúdo da consciência é só um mostruário de várias partes e lugares desta rede, inevitavelmente a imagem consciente da mente como um todo é uma monstruosa negação da integração daquele todo. Aquilo que aparece sobre a superfície do consciente são fragmentos dos arcos de circuitos e não os circuitos completos”¹⁴. Bateson sinaliza, assim, que a visão metonímica da mente, a parte seletiva do consciente, usada para explicar o todo, transforma a mente num monstro deturpador de sua própria natureza, que é complexa.

Acentua que o corpo humano é um sistema complexo de interações constantes e que a “pura racionalidade (...), sem ajuda dos fenômenos como a arte, o sonho é necessariamente patogênica e destruidora da vida, e a sua virulência se origina especificamente da circunstância de que a vida depende de circuitos, de contingências interconexas, enquanto a consciência só pode ver aqueles breves arcos de tais circuitos”¹⁵. Sob esta ótica, a vida é interdepende de uma relação sistêmica e ecológica.

Esta visão sistêmica e ecológica da mente, trás graves conseqüências, quando não considerada nos nossos processos educacionais, quando lidamos com o saber, apenas nos seus níveis conscientes (ditos racionais), e deixamos de lado, as pontes do inconsciente que atravessam esta racionalidade e transformam o saber em conhecimento.

Creio que a educação, muitas vezes, ao ser vista e reduzida à sua imagem de veículo de transmissão da cultura, acaba por dissociar a cultura de sua natureza humana. Nesta desconectação, desconsidera a complexidade sistêmica do conhecimento, deixando do lado de fora dos percursos educativos, os processos primários (conhecimentos derivados do inconsciente), e privilegiando os processos secundários (o consciente como razão pura, que não é a expressão da totalidade do conhecimento). Morin, ao apresentar a necessidade de re-

¹⁴ BATESON, Gregory. op. cit., p. 180

¹⁵ BATESON, idem, p. 181

ligação dos saberes, não deixa de estar incluindo nesta inter-ligação, os processos primários e secundários que organizam o conhecimento no mundo, pois considera a necessidade de “situar os problemas científicos em quadros mentais que são ao mesmo tempo, os de nossa antiga cultura e, também, os da complexidade”¹⁶. Antiga cultura que manifestava conhecimentos, anteriores ao advento do código lingüístico, através da maneira como homens e mulheres liam o surgimento e o desaparecimento dos astros no céu; liam a aproximação da noite e a chegada do inverno, liam as expressões dos rostos que lhes estavam próximos, como sabe fazer cada criança quando nasce; e sabiam encontrar a direção no espaço, organizando o tempo, através da leitura do céu. Cultura que se complexificou, com o advento do código lingüístico, mas que não suprimiu, os traços da antiga forma humana de conhecer.

Estas questões nos remetem a pensar, que nada é *impróprio* no enunciado ou discurso dos sujeitos humanos, porque sempre haverá uma outra lógica, uma outra significação a dar sentido a este enunciado ou discurso proferido; mas que provavelmente é imprópria, a tendência que se possa ter, de excluir tudo aquilo que se julga improcedente, com base em paradigmas uníssonos que perderam a sua dimensão polissêmica. Paradigmas onde exista predominância da *cultura escolar* (normatizadora, homogeneizadora, rotinizante, didatizada), presa das grades curriculares e dos conteúdos que mapeiam os percursos de aprendizagem, ignorando nestes percursos mapeadores, a(s) *cultura(s) da escola* (a cultura vivida pelos sujeitos humanos e manifesta em diferentes padrões culturais), conforme analisa Candau (2000, pp. 61-78).

Segundo Bateson, “o mapa não é o território”, pois “em todo pensamento, percepção ou comunicação sobre percepção, há uma *transformação*, uma *codificação* entre o relatório e a coisa, relatada”¹⁷. Considerando “mapas”, os conteúdos esperados como respostas pelo saber escolarizado, estes não podem ser assumidos como expressão absoluta do território, aqui compreendido como o lugar-relacional em que as pessoas significam os conhecimentos, ou fazem interagir os seus padrões culturais com o conhecimento escolar mapeado. Assim, embora possa existir uma relação entre a mensagem (o enunciado) e o referente (a coisa enunciada), ela não é simples e direta, porque o significado de um determinado tipo de ação, de comportamento e de enunciado, muda de acordo com a atuação do sujeito, imerso num território de vida cotidiana, propiciador do surgimento de mensagens de tipos lógicos diferentes.

¹⁶ MORIN, Edgar (org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 489.

¹⁷ BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p.36

Na situação analisada pode-se observar que a tendência, na espera da educadora por uma resposta padronizada, traz implícita a predominância da *cultura escolar* (o enunciado normatizador, genérico e impessoal), fixando o mapeamento da significação de “viagem” como associado diretamente ao referente (a coisa enunciada); sendo deixado de lado o *contexto das metacomunicações*¹⁸ (mensagens de tipos lógicos diferentes) que fazem emergir *representações múltiplas*, essenciais para a comunicação e o conhecimento humanos, presentes na(s) *cultura(s) da escola*.

É a partir destas revelações, que o nosso interesse de pesquisa, voltado para o exercício da percepção dos hibridismos, dos entre-lugares, das fronteiras deslizantes que perpassam o *território das vidas cotidianas*, que apontamos a necessidade, de como educadores(as), também imersos, nestes territórios, desenvolvermos processos didático-pedagógicos miscigenados pelos processos primários e secundários, que caracterizariam a diferenciação de padrões culturais e, logo, de significações do conhecimento. Atuação educacional que passe, assim, a ser porta de entrada (não de chegada), através das quais se abram para nós educadores(as) e para os sujeitos com os quais interagimos nos percursos educacionais, outros portais, para além daqueles que sabemos, potencializados pela visão complexa e intercultural que atravessa todas as dimensões do fazer educação.

Creio também, que esta forma de visibilizar através da pesquisa, as fronteiras de possibilidades do fazer educação, é uma das maneiras pelas quais, nós, educadores(as), junto com os sujeitos de nossa relação educativa, podemos recuperar as nossas condições de *aprendentes*, revestidos do prazer do conhecimento, na aventura do conhecer. O prazer ou a ‘graça’, como diz Bateson, é um “problema de integração e, aquilo que se deve integrar são as diversas partes da mente, principalmente aqueles níveis, dos quais, um extremo é dito – a consciência e a inconsciência. Para que se possa conseguir a graça, as razões do coração devem ser integradas às razões da razão¹⁹”.

Referências Bibliográficas

BATESON, Gregory. **Verso un’ecologia della mente**. Milano: Adelphi Edizioni, 1997.

_____. **Mente e Natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

¹⁸ BATESON, Gregory, op. cit, p. 109-110

¹⁹ BATESON, idem, p. 161

FLEURI, Reinaldo Matias (org). **Interculturalidade e Movimentos Sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP/UFSC, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____ (org). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis de. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito Encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p

VALENTI, Ângela Fossa. **“Ici, En Suisse...Laggiù”**. Roma, Itália: Edizioni Borla, 1999.