

**A Autoformação, uma perspectiva transpessoal,  
transdisciplinar e transcultural[1]**

## 1.1 **Universidade François Rabelais, Tours, França**

A questão que nos reúne: abrir as portas para uma formação transdisciplinar, é portadora de uma grande responsabilidade. Essa responsabilidade está diretamente ligada a dois desafios vitais: a perturbação dos equilíbrios ecológicos, devida à busca incessante do lucro, e a crise antropológica aberta pelo aumento da população e pelas trocas transculturais. Esses desequilíbrios são herdados diretamente de uma visão ocidental de mundo, datada do século XIX. Essa visão de mundo se caracteriza pelo materialismo, pela redução do real apenas ao nível de realidade material, pela divisão do conhecimento em disciplinas especializadas que recortam a realidade, pela redução do ser humano ao indivíduo racional, egocêntrico ou econômico, pela divisão das culturas e pela ideologia nacionalista... O campo da educação se encontra assim confrontada com a supremacia dessa *ideologia cientificista* (Nicolescu, 1996-21) que se impõe mundialmente, em nome de referências científicas ultrapassadas, com o apoio das tecnologias ocidentais da informação. Face a esses desafios, não podemos deixar de nos sentir individualmente muito fracos. Como a educação e a formação podem contribuir para uma mutação dessa visão destruidora do mundo?

Para tentar abrir uma pista de trabalho nessa imensa questão, parece-me que deveríamos inverter completamente o eixo da ação educativa para desenvolver uma abordagem interior da educação: a autoformação. Esta comunicação pretenderia mostrar que a autoformação requer, por um lado, uma abordagem transdisciplinar, para considerar a pluralidade de níveis de realidade desses dois conceitos: *autos* (si) e *formação*. E, por outro lado, que a autoformação é um processo antropológico que requer uma abordagem transcultural. A abordagem apresentada aqui é em parte proveniente da minha experiência de formador no campo da educação permanente na França, bem como do meu percurso de pesquisador prático no âmbito do laboratório de ciências da educação e da formação no qual eu trabalho com Gaston Pineau na formalização de uma abordagem bio-cognitiva da autoformação. Além disso, esta abordagem foi muito inspirada nos aprendizados transculturais que vivi no contexto americano com meus amigos Shoshones (Idaho) e Ilnu (Norte do Quebec).

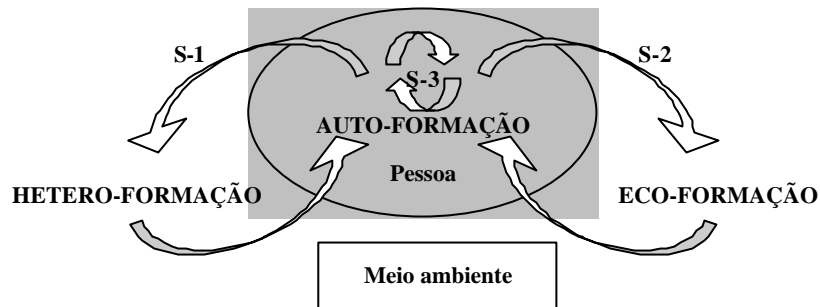
## **I. O trajeto antropológico da autoformação**

A autoformação não é concebida aqui como um processo isolado. Não se trata da egoformação propalada por uma visão individualista. A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação).

### 1.1.1

### 1.1.2

### 1.1.3 Um processo tripolar



A formação: um processo vital e permanente de morfogêneses e metamorfoses emergindo das interações entre a pessoa e o meio ambiente físico e social.

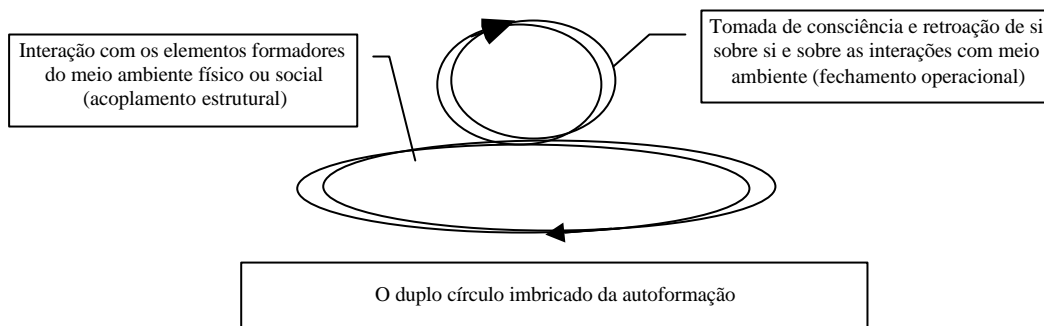
O processo de formação conduzido pelo pólo *hétero* inclui a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, das ações de formação inicial e contínua, etc. Essa hetero-formação é definida e hierarquizada de maneira heterônima pelo meio ambiente cultural.

A formação conduzida pelo pólo *eco* se compõe das influências físicas, climáticas, e das interações físico-corporais que dão forma à pessoa. Ela inclui também uma dimensão simbólica. O meio ambiente físico em todas as suas variedades (florestas, desertos, países temperados, metrópoles urbanas, etc.) produz uma forte influência sobre as culturas humanas, bem como sobre o imaginário pessoal, que organiza o sentido dado à experiência vivida.

Nesse esquema, a autoformação é representada por três processos conduzidos pelo sujeito. Os processo S.1 e S.2 simbolizam as tomadas de consciência e as retroações da pessoa sobre as influências físicas e sociais recebidas. Essas assimilações formadoras correspondem ao conceito de acoplamentos estruturais de Varela (1989). O processo S.3 simboliza a tomada de consciência do sujeito sobre seu próprio funcionamento, que Varela chama de *fechamento operacional*. Essas três dinâmicas de autoformação são processos de tomada de consciência e de retroação da *autos* sobre si mesma e sobre suas interações com o meio ambiente físico e social. Essas retroações e tomadas de consciência são indissociáveis das interações que as fizeram nascer. A autoformação é um processo paradoxal que se alimenta de suas dependências. Ela é constituída pela tomada de consciência e de retroação sobre as influências heteroformativas e ecoformativas. Assim, a autoformação ultrapassa, integrando-os, os limites da educação entendida transmissão-aquisição de saberes e de comportamentos.

### 1.1.4 Um triplo movimento de tomada de consciência reflexiva

Esse triplo movimento de tomada de consciência e de tomada de poder da pessoa sobre sua formação parece ser a base de uma definição conceitual da autoformação. A autoformação aparece aqui como o surgimento de uma consciência original na interação com o meio ambiente. A autoformação se caracteriza pelo imbricamento da *reflexividade* e da *interação* entre a pessoa e o meio ambiente (Galvani 1997 cap. I).



Não é possível pensar a autoformação sem articular o acoplamento interativo pessoa/meio ambiente e a tomada de consciência reflexiva... Sem essa articulação, só existiriam acoplamentos reflexos e condicionantes sem nenhuma possibilidade de autonomização do sujeito. A autoformação se declina então em três processos de retroação: retroação de si sobre si (subjativação), retroação sobre o meio ambiente social (socialização) e retroação sobre o meio ambiente físico (ecologização).

A interação e a retroação reflexiva se entremesclam como hierarquias imbricadas. A combinação da *retroação reflexiva* da *autos* e das *interações* tripolares da formação constitui a base de uma concepção antropológica da formação. Essa dinâmica de morfogênese e de metamorfose das representações foi analisada por Gilbert Durand como *trajeto antropológico* “isto é, a troca incessante que existe no nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social.” (Durand, 1969, p. 38).

Para avançar numa abordagem transdisciplinar da autoformação, teremos em vista primeiro a pluralidade dos níveis de consciência reflexiva da *autos*, para em seguida abordar a pluralidade dos níveis de interação que compõem a *formação*.

## II. Pluralidade dos níveis de consciência reflexiva da autos.

O círculo reflexivo da *autos* não designa apenas o indivíduo ou o eu psicológico, mas também a pessoa, concebida como lugar de relação e o sujeito consciente. A reflexividade da *autos* remete a uma pluralidade de níveis de consciência e de atualização da originalidade pessoal. Poderíamos definir provisoriamente a *autos* como uma consciência original emergindo e retroagindo sobre os processos que a fizeram nascer. A *autos* ou si não é uma realidade substancial e localizável, mas uma emergência, uma originalidade em

relação (Varela, 1993). O prefixo auto remete não apenas ao eu psicológico, mas a uma pluralidade de níveis que podem ser enunciados conforme os diferentes regimes do trajeto antropológico (Galvani, 1997).

### **Regime diurno do trajeto antropológico: a autoformação como manifestação de si.**

A autoformação começa com as primeiras oposições do sujeito face aos determinantes herdados do meio ambiente. O regime diurno da autoformação corresponde a esse nível de realidade no qual o sujeito emerge de maneira heróica opondo-se aos determinismos (Galvani 1997 cap. 3.1). Nesse nível, a autoformação se atualiza como uma ego-formação. A atualização heróica e diferenciadora do sujeito se exprime pela afirmação do eu (Lacroix 2000), pela autodireção das aprendizagens (Carré 1997), ou ainda pela manifestação de um sujeito social aprendente (Dumazedier 1994; Le Meur 1998).

Mas, correndo o risco de cair no autismo, o trajeto antropológico da autoformação deve, necessariamente, passar da oposição a uma cooperação entre o sujeito e o meio ambiente.

### **Regime noturno sintético do trajeto antropológico: a autoformação como desenvolvimento cooperativo com o meio ambiente.**

Uma outra dimensão da autoformação se encontra num regime noturno organizado por leis de complementaridade do sujeito e do objeto para desenvolver-se no tempo (Galvani 1997, cap. 3.2). Esse nível de atualização da autoformação se dá a partir de cooperações. Ele se regula mais numa dinâmica de desenvolvimento gradual no tempo que numa dinâmica de manifestação. Muitas abordagens da autoformação atualizam de maneira dominante esse regime: as práticas de *autoformação recíprocas* (Hérbert-Suffrin 1992), ou os grupos de *praxiologia* (Payette 1997; St-Arnaud 1992; Lhotellier 1995).

### **Regime místico do trajeto antropológico: a autoformação como consciência fusional de uma participação no ser.**

O último regime do trajeto antropológico identificado por Gilbert Durand é o da fusão do sujeito e do objeto. Esse regime se caracteriza pela interiorização fusional do meio ambiente (Galvani 1997 cap. 3.3) numa consciência participante que transgride todas as separações do sujeito e do objeto. Essa integração é um processo de individuação, ou, dito de outro modo, de dissolução das fragmentações engendradas pela consciência egocêntrica. É a experiência a *experiência de Si* (Gardet & Lacombe 1981) na mística ou na poesia. É a *experiência visionária* na criação científica e artística (Random 1991).

O paroxismo do regime noturno místico se realiza quando a transação entre a pessoa e o meio ambiente não é mais suportada nem por uma intencionalidade nem por representações. Ela é literalmente sem formas e *sem idéias* (Jullien 1998). Ela corresponde às abordagens de dissolução do ego nas práticas de desenvolvimento pessoal (Lacroix 2000). Ela é vivida na presença *total do ato* (Lavelle 1933), na participação no *jorrar do*

*instante* (Bachelard 1932), ou ainda na *consciência meditativa* purificada de toda a intencionalidade (Krishnamurti 1995).

### **Hierarquias imbricadas dos níveis de consciência da *autos*.**

A *autos* pode se referir ao eu, mas pode se referir também ao sujeito, ou ainda à originalidade viva de cada pessoa, que não necessariamente egocêntrica. Assim, o prefixo *auto* não pode ser traduzido simplesmente por sujeito, ego, self, si, etc. Uma perspectiva transdisciplinar, abrindo para os diferentes níveis de realidade, permite que consideremos que esse prefixo remete a diferentes níveis de consciência, cada um dos quais tendo suas próprias leis e sua própria coerência. [2]

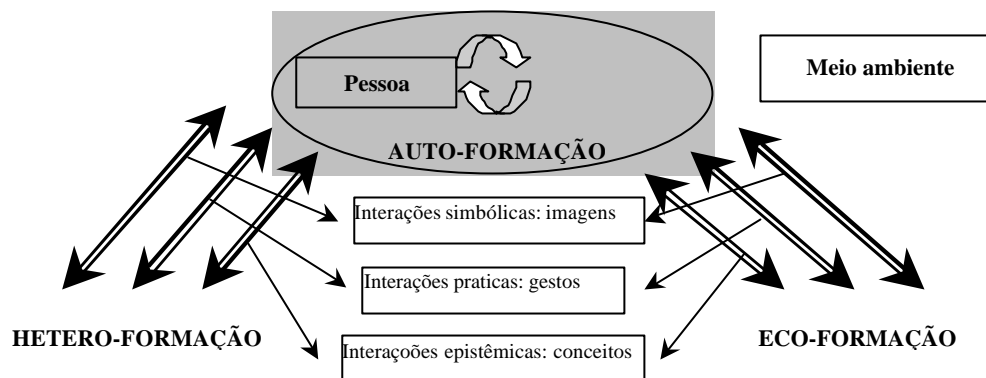
A autoformação deve ser apreendida a partir dos níveis biológicos, psicológicos, socio-antropológicos (Morin, 1986), que são níveis de resistência correspondentes à leis diferentes, embora estando ligados por um fluxo de informação transpessoal que obriga a postular uma zona de não-resistência absoluta (Nicolescu 1996). O objetivo deste artigo não é desenvolver uma conceitualização mais precisa dos níveis de consciência da *autos*, mas reconhecer a pluralidade desses níveis, bem como seu imbricamento ligado aos processos de tomada de consciência, de interiorização e de descentração.

A pesquisa sobre os níveis de realidade da *autos*, que permanece pouco desenvolvida no Ocidente, se beneficiará dos aportes das outras culturas. A autoformação na perspectiva confuciana insiste, por exemplo, na necessidade de harmonização ética dos diferentes níveis de atualização do si físico, psíquico, pessoal, social e cósmico (KIM 2000).

### **III. Pluralidade dos níveis de realidade da formação.**

Como a *autos*, a formação também diz respeito a vários níveis de realidade. A formação pode ser definida como a história dos acoplamentos estruturais (ou interações) de um ser com seu meio ambiente físico e social (Galvani, 1997, cap. 1). São esses acoplamentos estruturais que dão forma à pessoa e que fazem com que as representações que ela constrói do mundo, dos outros e dela mesma se manifestem. Ela é a manifestação (morfogênese) e a transformação (metamorfose) das formas que estruturam a pessoa na sua interação com o meio ambiente. Ora, a epistemologia genética e a antropologia cognitiva nos mostram que as representações se constroem em diferentes níveis de interação com o meio ambiente. Assim, podemos considerar que a formação comporta vários níveis de realidade constituídos por diferentes níveis de interação entre a pessoa e o meio ambiente.

Podemos citar provisoriamente três níveis de interação formadora entre a pessoa e o meio ambiente: o nível prático do gesto, o nível simbólico do imaginário, e o nível epistêmico do conceito. Esses três níveis de interação correspondem a três níveis de representação e de manifestação do sentido: a imagem (o sentido como percepção), o gesto (o sentido como orientação), e o conceito (o sentido como significação).



O nível das interações simbólicas corresponde a uma razão sensível. Ele é composto pelas formas, pelas imagens e pelos símbolos com os quais entramos em ressonância, que nos colocam em forma e com os quais produzimos sentido.

O nível das interações práticas corresponde a uma razão experiencial. Ele é composto pelos gestos, pelos esquemas operatórios físicos e mentais que nos estruturam e também nos permitem interagir com o meio ambiente.

O nível das interações epistêmicas corresponde a uma razão formal. Ele é composto pelos saberes formais e pelos conceitos que nos estruturam nas trocas com o meio ambiente social e cultural.

Esses diferentes níveis da formação não estão separados, mas estão ligados entre si como os níveis da *autos*. Para a psicologia genética, os esquemas de interação sensório-motores se interiorizam em imagens, depois em linguagem. A abordagem antropológica das representações mostra que os conceitos da razão epistêmica são cristalizações convencionais dos gestos e das imagens simbólicas (Durand 1969; Alleu 1982; Jousse 1974). A abordagem ecossistêmica do laço social (Miermont 1993) mostra que ela se estrutura pela interação de três operadores: o rito (nível operatório dos gestos), o mito (nível imaginário dos símbolos) e episteme (nível racional dos conceitos).

<b>Níveis de realidade</b> <i>Ou de interação entre a pessoa e o meio ambiente</i>	<b>Níveis de representação</b> <i>E tipos de razões</i>	<b>Níveis de consciência</b>	<b>Regime do trajeto antropológico da formação</b>
<b><u>Epistêmico:</u></b> Saberes formais, corpus de conhecimentos reconhecidos numa determinada sociedade Informação (Legroux 1981) Saber-episteme (Lerbet 1992) Episteme (Miermont 1993)	<b><u>Semiótico:</u></b> Razão formal (Denoyel 1999) Processo de inferenciado sentido por dedução	<b><u>Refletido:</u></b> Por tomada de consciência e de distância pela análise reflexiva	<b>Diurno</b> Esquema : distinção, oposições das polaridades (sujeito-objeto)
<b><u>Prático:</u></b> Saber (Legroux 1981) Saber-interface (Lerbet 1992) Ritual (Miermont 1993)	<b><u>Experiencial:</u></b> Razão experiencial (Denoyel 1999) Processo de inferência do sentido por indução e abdução	<b><u>Interativo:</u></b> Semi-consciente por combinações de reflexos e de reflexão na e sobre a ação	<b>Noturno Sintético</b> Esquema: articulação e complementaridade dos pólos no tempo
<b><u>Simbólico:</u></b> Conhecimento (Legroux1981) Saber-gnose (Lerbet 1992) Mitos (Miermont 1993) Fantasia (Bachelard 1989)	<b><u>Mitopoético:</u></b> Razão sensível (Denoyel 1999) Processo de inferência do sentido por transdução	<b><u>Participativo:</u></b> Por ressonâncias mitopoéticas das formas da experiência da imaginação ativa e criadora	<b>Noturno Místico</b> Esquema: fusão das polaridades

Seguindo a ordem de primazia antropogenética, a autoformação seria definida pela interiorização (tomada de consciência, descentração, abstração) dos níveis de interação entre a pessoa e o meio ambiente:

- nível prático das interações sensório-motoras: a autoformação se atualiza como tomada de consciência dos esquemas de interação operatórias gestuais, mas também intelectuais, sociais, afetivas...
- nível simbólico das interações imaginária e mitopoética: a autoformação se atualiza como tomada de consciência das formas simbólicas (Galvani 1997) e dos relatos históricos (Pineau, 2000). Nesse nível, a autoformação é a tomada de consciência das histórias, lendas e hábitos pessoais, familiares, sociais e culturais que nos formaram e nós formamos e transformamos.
- nível da linguagem conceitual epistêmica: nesse nível, a autoformação é o processo de análise e de produção de significados a partir de sua experiência. Esse nível é particularmente desenvolvido na formação experiencial com predominância racional e científica. Trata-se de colocar à distância, de analisar, de confrontar o saber subjetivo com a análise e a coerência lógico formal.

Apesar da importância dos níveis simbólico e prático, a maioria dos trabalhos sobre a autoformação ainda está centrada no nível epistêmico dos saberes formais. Esse desequilíbrio se explica tanto pelo domínio do imaginário social tecnocientífico quanto pelo peso predominante dos financiamentos de pesquisas ligadas aos dispositivos de formação formais. No entanto, os trabalhos antropológicos mostram que o nível epistêmico provavelmente é o mais superficial. A episteme social instituída é profundamente estruturada tanto pelo imaginário simbólico, que é sua origem instituinte (Castoriadis



1975), quanto pelo sentido prático que forma a pessoa e a cultura no cotidiano (Hall 1971, 1984; Jousse 1974; Jullien 1996).

#### **1.1.4.1 IV. A exploração dos níveis de retroação reflexiva da autoformação**

A partir dessa base de definição conceitual da autoformação como consciência original emergente dos três níveis de interação com o meio ambiente, podemos tentar abrir uma pista metodológica para “trabalhar em formação” (Honoré 1992). Essa pista me parece ser a *exploração intersubjetiva dos níveis de autoformação*. Ela se enraiza para mim numa prática de animação de ateliês de práticos (Galvani 2000-a) que integra várias abordagens teóricas e metodológicas. [3]

Para levar em conta os diferentes níveis de realidade da formação, a exploração da autoformação deve se fazer segundo formas diferentes em função do nível de interação ao qual ela se aplica.

	<b>Abordagens</b>	<b>Objetivos dominantes</b>	<b>Práticas de exploração intersubjetiva da autoformação</b>
<b>Nível Epistêmico</b>	Reflexão intelectual analítica aplicada à experiência. Teorização da prática.	Conscientização das conceitualizações implícitas. Produção de saberes críticos autorizando os sujeitos a participarem no debate intelectual. Transformação da prática pelo contorno reflexivo teórico.	Arrebatamento mental (Dumazedier 1994) ; Aprendizagem experiencial (Kolb dans Courtois et Pineau 1991) ; Autobiografia refletida e conselho metodológico para a produção de saberes de pesquisadores práticos (Desroche 1990; Chartier & Lerbet 1993).
<b>Nível pratico</b>	Exploração e conscientização dos modos de interação pessoa meio ambiente.	Conscientização dos saberes de ação. Desenvolvimento da habilidade na interação. Transferência e transformação dos modos operativos.	Ateliê de práticos reflexivos e de praxiologia (Schön 1994; St-Arnaud 1992; Lhotellier 1995) ; Formação experiencial (Courtois & Pineau 1991) ; Co-desenvolvimento profissional (Payette & Champagne 1997); Conversações de explicitação (Vermersch 1994).
<b>Nível simbólico</b>	Hermenêutica instaurativa do sentido simbólico da experiência.	Conscientização das simbolizações pessoais e culturais da formação.	Histórias de vida em formação (Pineau 2000) ; Ateliê de exploração do imaginário em formação pelo brasão (Galvani 1997) ; Ateliês de Haikus em formação (Lhotellier 1991).

As práticas de exploração intersubjetivas da autoformação se distinguem conforme o nível de realidade que elas privilegiam, em função do qual elas constroem suportes diferentes e *produzem níveis de representação diferentes cujos critérios de validade são heterogêneos*. No entanto, elas estão interligadas pelo terceiro incluído da dinâmica de interiorização e de retroação da *autos* que lhes dá uma estrutura comum:

- organizar um retorno reflexivo sobre a experiência a partir de um suporte metodológico cuja orientação pode ser: epistêmica, prática ou simbólica;
- solicitar uma produção pessoal para um suporte coerente com o nível de formação visado (análises críticas, relatos de práticas, histórias de vida, elaboração do brasão, simbolização, etc.);
- articular o pessoal e o coletivo numa troca socializada a partir das produções pessoais;
- mediatizar o cruzamento e a troca das produções pessoais para: pluralizar os pontos de vista, ativar a tomada de consciência das diversas construções da realidade, produzir efeitos emancipadores de tomada de consciência dos a priori, dos hábitos, dos etnométodos, etc.

Portanto, trabalhar na formação consiste em:

- fazer um lugar para a autoformação das pessoas: reconhecê-la e reunir as *artes do fazer cotidianas* da formação (Certeau, 1990);
- propor abordagens e suportes de formalização;
- criar mediações entre a autoformação, a co-formação e os saberes formalizados (científicos, técnicos, poéticos, filosóficos, espirituais, mitológicos...) numa perspectiva transdisciplinar.

Todas essas abordagens de exploração intersubjetiva da autoformação se caracterizam por um *retorno reflexivo sobre a experiência*, por uma *exploração coletiva* e pelo *cruzamento interpessoal e intercultural das produções de saber*. Essas abordagens tem em vista a *tomada de consciência e de poder das pessoas sobre sua própria autoformação em suas diferentes dimensões*.

Dito de outro modo, os diferentes níveis de autoformação não devem ser vistos como uma topografia horizontal que separa as práticas em espaços delimitados. Trata-se de uma pluralidade vertical de níveis que compõem a autoformação de maneira concomitante e coerente. Como os níveis quântico e macrofísico que compõem o real conforme ordens de realidade heterogêneas mas interligadas por um terceiro incluído (Nicolescu 1996 p. 41), a formação faz referência a níveis de representação com leis heterogêneas, embora interligadas pela atualização da autoformação e pela dinâmica do terceiro incluído simbólico.

## **V. Por uma exploração transcultural da autoformação.**

Para operar a passagem para uma abordagem transcultural da formação, é necessário levar em conta a dimensão simbólica. A imaginação simbólica é o terceiro incluído de toda representação humana. O modo de representação do símbolo pelo seu caráter transdutivo é, de fato, ao mesmo tempo transpessoal e transdisciplinar e transcultural. O imaginário simbólico funciona por interferência transdutiva do sentido. O sentido passa do singular a outro singular sem passar por uma lei, por um princípio ou por um conceito geral. As formas, os gestos e as imagens artísticas, por exemplo, produzem um sentido que coloca em ressonância as experiências singulares de cada um através da imagem, da música ou da canção. Portanto, o símbolo é transdisciplinar, no sentido em que ele jamais limita o sentido

a um único nível de realidade. Assim, toda imagem simbólica é essencialmente multireferencial. O símbolo do círculo, por exemplo, pode tanto remeter a significações geométricas quanto a significações metafísicas, ou ainda a significações éticas... O símbolo nos orienta para ordens de realidade múltiplas (moral, poética, espiritual...), sem ser limitado a designar um referente particular tirado da experiência comum.

O símbolo tem a capacidade de significar uma mesma idéia conforme todas as ordens possíveis de realidade, pois nenhuma delas é, a priori, designada como ordem de referência objetiva. Consequentemente, a perspectiva referencial do símbolo não é fixada a priori nem é unívoca: ela é *“essencialmente múltipla (...) é no fundo considerar a significação do símbolo como essencialmente potencial; em outras palavras, o símbolo é, em sua essência, uma potencialidade semântica.”* (Borella, 1989, p. 224). Essa potencialidade semântica do símbolo assegura uma abertura para o real. Como diz René Alleau: *“a realidade não exige de nós que a reduzamos aos limites do nosso pensamento: ela nos convida antes a nos fundirmos na ausência dos seus [limites]. Assim, a palavra sempre velada do símbolo pode nos proteger do pior dos erros: o da descoberta de um sentido definitivo e último das coisas e dos seres.”* (Alleau, p. 21).

### **A imaginação simbólica como matriz transcultural da formação.**

Assim, o símbolo é a fonte de todo o conhecimento humano. Desse ponto de vista, as representações epistêmicas científicas, as representações gestuais e ritualísticas, bem como as representações míticas de cada cultura nada mais são que cristalizações da potencialidade semântica inesgotável do símbolo. Então, o imaginário não é uma faculdade local do psiquismo humano, ele é a matriz de todos os processos de conhecimento.

A imaginação simbólica comporta uma dimensão transcultural porque seu modo de significação se funda nas homologias antropológicas entre as formas humanas e as formas do meio ambiente cósmico. Não há dúvida de que cada símbolo também se encontra numa história cultural que lhe dá uma coloração e um valor específico, mas seu modo de significação não é fundamentalmente convencional como aquele do signo semiótico. O modo de significação do símbolo é prioritariamente experiencial, fundado na experiência humana do mundo. Assim, para Gilbert Durand, é justamente por o ser humano ser um ser vertical, cuja experiência do mundo constituiu-se pela postura ereta, que ele organiza seu conhecimento diurno sobre o esquema da verticalidade e da oposição heróica entre as trevas ctônicas e as luzes celestes. Os símbolos da ascensão, sempre associados à busca da luz, sempre significam um *mais de humanidade*, e isso qualquer que sejam as culturas enfocadas (de fato, nenhuma cultura considera o ato de rastejar como um ato positivo). O símbolo, devido à ressonância entre as formas humanas e cósmicas, é uma dimensão transcultural. Assim é muito fácil traduzir os contos e as lendas, pois eles se expressam mais por meio de gestos experienciais (subir uma montanha, descer num abismo, combinar os opostos...) do que por meio de conceitos ou de noções convencionais.

### **Condições de uma hermenêutica transcultural da formação.**

Isso posto, em que condições podemos desenvolver uma exploração transcultural da formação? Sem ter a pretensão de responder completamente a uma questão tão imponente, nos contentaremos em destacar os pontos chaves para uma abordagem que poderíamos resumir assim:

- Abrir círculos de palavra transculturais...
- para explorar a experiência da formação...
- a partir de uma hermenêutica instaurativa...
- que privilegia mais o sentido experiencial antropológico do símbolo do que suas cristalizações culturais.

### **Abrir círculos de palavra transculturais para explorar a formação humana....**

Nas culturas ameríndias, o *círculo de palavra* é o espaço onde o grupo estabelece o conselho. Não se trata de um debate polêmico, mas de um lugar de exploração coletiva do sentido da experiência vivida. Nos contextos multiculturais contemporâneos, as diferentes abordagens de autoformação (histórias de vida, brasão, grupo de praxiologia...) poderiam servir de base para a abertura de círculos de palavra transculturais. Tratar-se-ia então de abrir uma exploração transpessoal, transdisciplinar e transcultural da antropoformação. Podemos imaginar a reunião de grupos multiculturais para a exploração da autoformação no que concerne a questões fundamentais. Como nos tornamos um ser humano? O que é o caminho do ser humano? Qual é o lugar do sonho, do pensamento, da ação, da experiência... nesse processo de formação?

Tratar-se-ia de desenvolver uma antropologia transcultural da formação suscetível de provocar uma transformação interna pela confrontação das visões do mundo que ela supõe. Abordagem implicadora, pois ela obriga a se descentrar, ao relativizar seus próprios valores culturais herdados.

*“Longe de ser uma disciplina que pode ser estudada ‘do exterior’, a antropologia cultural da educação passa por ‘caminhos que levam para o interior’, como dizia Novalis a respeito da poesia, e implica, de uma maneira ou de outra, o questionamento da constelação das representações e dos hábitos do sujeito, pela aquisição de conhecimentos e pela produção, mais que a reprodução, de um saber necessariamente complexo.”* (Barbier, 1994, p. 1).

Para René Barbier, a antropologia da educação, pelo encontro de *outras* culturas, obriga a um descentramento em relação aos hábitos e valores herdados, e coloca a questão da transformação da *“existencialidade interna* como constelação dinâmica de valores, de símbolos, de mitos, de *visões do mundo*, que um sujeito põe em ação no seu cotidiano e que tece assim um *banho de sentido* relativamente estruturado” (Barbier, 1994, p. 4). Essa existencialidade interna corresponde, por Barbier, à imaginação sacral (Ibid., p. 2). Ela necessita de uma *antropologia poética da educação* “que visa ao estudo dos processos das relações humanas, das formas de sociabilidade e dos sistemas de valores, especialmente das culturas distantes ou ‘outras’, em suas relações com a sensibilidade simbólica ou mítica do ser humano considerado como um aprendente em educação permanente.” (Barbier, 1995, p.

1). O interesse da antropologia do imaginário é então apreender melhor o processo de formação em sua dimensão pessoal e existencial.

Aliás, o caráter vital do processo de formação é que pede uma abordagem antropológica. Mesmo se a dimensão cultural deve ser levada em conta numa abordagem comparativa, nós não nos prendemos a uma comparação dos sistemas educativos e de socialização, mas antes às variações e às constantes do processo de interação imaginária entre a pessoa e o meio ambiente (físico e social). Essa perspectiva antropológica foi desenvolvida por Gilbert Durand a partir dos trabalhos de Piaget para a psicologia genética, dos trabalhos de Gaston Bachelard sobre o imaginário dos elementos, bem como dos aportes da antropologia do sagrado (M. Eliade, H. Corbin).

A experiência vivida numa outra cultura é a base da antropologia cultural clássica, cuja dificuldade principal é sair dos preconceitos etnocentristas. Com efeito, o próprio projeto de um discurso científico (proveniente dos quadros conceituais históricos de uma determinada sociedade) que se impõe a outra sociedade permanece uma clara violência simbólica. Também é preciso tentar uma antropologia do interior, que exploraria a experiência vivida da troca transcultural.

Talvez tenha chegado o momento de a antropologia se voltar para o interior. Antes de *estudar os outros*, é urgente explorarmos nossa visão do mundo e suas transformações, com as conseqüências filosóficas, socioeconômicas, ecológicas e espirituais que elas implicam. Uma antropologia da *intercompreensão da experiência vivida* deve ser inventada, pois hoje em dia todos são conduzidos a viver a *experiência transcultural*. As trocas transculturais contemporâneas com as culturas tradicionais (ameríndias, asiáticas, africanas...) podem assim abrir o mundo ocidental para uma visão do mundo muito antiga. Uma visão que privilegia mais a experiência e a tomada de consciência do que uma descrição do real. Uma visão que assume que todas as descrições (racionais ou simbólicas) são construções do imaginário visionário, que nos ligam ao real, mas que são infinitamente ultrapassadas pelo real.

Nas culturas ameríndias, é a experiência que ensina diretamente. Se os índios não explicam, não é por gosto do segredo, mas porque a experiência é mais rica do que todas as palavras que qualquer pessoa coloca sobre ela. Ninguém possui a legitimidade de impor sua representação limitada do real a quem quer que seja. A experiência ameríndia do mundo, como a de todas as culturas xamânicas, partilha com a perspectiva científica transdisciplinar uma atenção para o que é *trans*, isto é: entre, além e através de todas as formulações, quer elas sejam culturais, religiosas, filosóficas ou poéticas (Nicolescu, 1996, e *Le Cercle des Anciens*, 1998, cap. 10). Encontramos aqui um dos princípios da transdisciplinaridade, que “*reconhece a multiplicidade de vias de conhecimento que representa um tal diversidade para a humanidade inteira. Nesse sentido, ela abre para o nascimento de uma visão aberta (...). Ao invés de excluir, a abordagem transdisciplinar nos revela o jogo das inclusões.*” (Morin, em *Le Cercle des Anciens*: 387)

Essa visão não está completamente ausente nem é estranha ao patrimônio ocidental, mas ela foi marginalizada. Hoje, ela entra em ressonância com a abordagem transdisciplinar das ciências as mais contemporâneas (Nicolescu, 1996). Dar a cada coisa a atenção que lhe é

devida, viver a experiência como uma prova de sentido a decifrar, perceber a multiplicidade dos níveis de realidade e dos níveis de consciência, são outros tantos elementos constitutivos das *culturas primeira* e da visão transdisciplinar. Foi assim que a experiência de vida num contexto ameríndio me abriu para as dimensões antropológico, existenciais e simbólicas de toda formação humana (Galvani, 1997).

Para muitos observadores as *culturas primeiras* (ameríndias, australianas, africanas, asiáticas ou siberianas), são culturas do porvir. Elas são portadoras de respostas essenciais às questões e aos problemas ecológicos, filosóficos e espirituais mundiais com os quais temos de nos confrontar. Como diz o antropólogo Jean Malaurie:

*A história tem dessas ironias! O colonizador ocidental e norte-americano, materialista, desespiritualizado, indiferente à infelicidade dos desempregados que sua indústria robotizada gera, será cada vez mais chamado, nos momentos de dúvida, a se voltar para esses povos primeiros, ontem desprezados. Num primeiro movimento, ele é animado por um fervor ecológico. Em seguida, surpreende-se por descobrir homens e mulheres vivendo conforme uma filosofia na qual o acúmulo de bens não é considerada a virtude principal. (...) Os colonizados de ontem, vindos das profundezas, se acreditamos nos relatos míticos, serão chamados, amanhã, a serem contados entre os nossos mestres espirituais? Sem dúvida é preciso repensar a complexidade plural entre as crenças do sagrado. A unidade transcendente das religiões é uma obrigação ardente, enquanto no Ocidente nós sempre afirmamos que a verdade só podia ser única e a via estreita.* (Jean Malaurie, em Rostkowoski, 1998-19).

Numa época de comunicação mundializada na qual todas as culturas e as tradições espirituais se esbarram, a capacidade das culturas primeiras (particularmente das culturas ditas xamânicas) em se centrarem na experiência mais do que nas formulações verbais, é um recurso do porvir. As práticas pós-modernas de exploração intersubjetiva da formação (histórias de vida, brasões...) encontram um paradigma “não moderno” que se traduz por um interesse crescente pelas *culturas outras* (Barbier, 1991) orientais, africanas e ameríndias (Galvani, 1997 e 2000-b).

### **... com uma hermenêutica instaurativa.**

A hermenêutica instaurativa é uma maneira de compreender e de interpretar o símbolo pelas associações e ressonâncias que remetem de uma imagem à outra. Não se trata então de impor uma grade de leitura para o símbolo, mas de explorar a si mesmo pelas significações múltiplas que ele instaura em si. Podemos ilustrar essa abordagem hermenêutica através de qualquer obra de arte. Diante dessa obra, a hermenêutica instaurativa não consiste em buscar uma significação causalista que “explicaria” a aparição da obra, mas, ao contrário, em expressar as significações necessariamente infinitas que ela instaura ou que ela produz naqueles que a contemplam. É fácil compreender que só esse tipo de hermenêutica é coerente com uma abordagem transcultural.

Num círculo de palavra transcultural, não se trata de buscar a causa ou a explicação de um símbolo ou de um mito. Não se trata de explicar porque tal pessoa ou tal cultura o produziu. Trata-se, ao contrário, de explorar os diferentes significados que ele revela aos participantes. Cada imagem simbólica, explorada em sua pluralidade, revela novos sentidos e nos revela para nós mesmos. É então o símbolo que, de uma certa maneira, “interpreta” o hermeneuta. A hermenêutica instaurativa opera uma inversão epistemológica. Em sua inversão epistemológica, a hermenêutica instaurativa torna-se, no sentido próprio, uma abordagem existencial.

Na exploração transpessoal e transcultural, nenhum dos participantes pode ser detentor de um sentido a aplicar às produções dos outros. Ao contrário, a exploração transcultural implica que os significados produzidos pelos símbolos de uns e de outros entre em ressonância a partir do ancoramento histórico e cultural de cada um (Galvani, 1997, cap. 2). Nessa perspectiva, não há análise interpretativa das produções de cada um por uma pessoa ou pelo grupo, que tentaria, do exterior, extrair o seu sentido. A hermenêutica instaurativa se propõe a explorar o leque de significações sugeridas pelos símbolos, conforme o método da convergência. Num círculo de palavra transcultural, a análise coletiva dos brasões ou das histórias de vida é uma partilha, uma exploração coletiva das significações, que *cada participante descobre por si mesmo* em suas produções ou nas dos outros. A confrontação das hermenêuticas instaurativas pessoais faz então aparecer quanto as significações recebidas por cada um, embora diversas, ordenam-se ao redor de um feixe arquetípico coerente. É a ocasião de tomar consciência da dimensão transcultural do símbolo.

## **VI. A autoformação como objeto transpessoal, transdisciplinar e transcultural.**

Queríamos insistir aqui sobre a importância de interligar esses diferentes níveis de realidade da autoformação tanto no plano teórico quanto nas práticas de acompanhamento da autoformação. A autoformação supõe, por um lado, diferentes níveis de pilotagem do processo: por si (*autos*), pelos outros (*hétero*), pelas coisas (*éco*); e, por outro lado, diferentes níveis da interação pessoa-meio ambiente: prática, simbólica, epistêmica. Então, parece necessário desenvolver uma abordagem transdisciplinar, transcultural e transpessoal da formação, sublinhando que a realidade designada pelo conceito de autoformação deve ser situado além, através e entre as disciplinas, as culturas, as pessoas.

Uma disciplina é um campo do saber que se defini pelos níveis de realidade que resistem às representações. Nessa perspectiva, podemos definir as ciências da educação e da formação como o que resiste às diferentes representações teóricas e pedagógicas. Ora, o que resiste aos discursos pedagógicos se não a autoformação? Dito de outro modo, os discursos e debates teóricos da educação e da formação não passam de tentativas sempre imperfeitas de dar conta exatamente do que resiste a eles: a autoregulação da morfogênese e da metamorfose dos conhecimentos. O que resiste às representações dos filósofos, dos pedagogos e dos pesquisadores, é a autoformação ou a ação da pessoa sobre a morfogênese e a metamorfose de suas representações.

Um dos pontos essenciais da abordagem transdisciplinar é considerar que há muitos níveis de realidade. Quando se fala de níveis de realidade, designa-se uma ruptura do conjunto dos conceitos e das leis que funcionam e regem os diferentes níveis (por exemplo, os níveis quântico e macrofísico). Esses diferentes níveis de realidade, irredutíveis entre si, estão no entanto interligados por um fluxo de informação. Eles funcionam de maneira coerente, mas as leis que regem cada um dos níveis são radicalmente diferentes. A hipótese adiantada aqui é que a autoformação é um objeto transdisciplinar porque ela se refere a uma pluralidade de níveis de realidade. Com efeito, os níveis práticos, simbólicos e epistêmicos da representação se referem a critérios de validade heterogêneos, do mesmo modo que os níveis individual, pessoal e transpessoal da *autos*. Mesmo eles estão em interação constante, os níveis da autoformação se definem por conjuntos de leis (finalidade, critérios de validade, modalidade, relação com o tempo, etc) irredutíveis uns aos outros.

A autoformação necessita uma abordagem e uma metodologia transdisciplinares no sentido definido por B. Nicolescu, pois ela se refere a muitos níveis de representação correspondentes outros tantos níveis de realidade da *formação*, bem como a diferentes níveis de consciência da *autos*.

A exploração intersubjetiva da autoformação, trabalhando a partir de uma abordagem mais fenomenológica, situa-se numa perspectiva transdisciplinar caracterizada pela: interação entre o sujeito e o conhecimento, consideração de causalidades sistêmicas e complexas, e seus imbricamentos numa lógica do terceiro incluído.

Conceber a autoformação como um processo vital e permanente obriga a ultrapassar as perspectivas pedagógica ou sociológica da educação, para entrar numa perspectiva antropológica. Um processo vital e permanente deve concernir todos os seres humanos e ter uma dimensão transcultural. Portanto, a abordagem transdisciplinar da autoformação é potencialmente transcultural, no sentido em que ela abre a possibilidade de explorar a experiência da formação em se abrindo para o que está *entre*, *além* e *através* de todas as culturas.

## VII. Notas.

[1] Artigo publicado em *Educação e transdisciplinaridade II*, São Paulo, Triom/UNESCO, 2002, pp. 95-121.

[2] No seu livro *La conscience de soi*, o filósofo existencialista Luis Lavelle desenvolveu agudamente como os níveis de consciência do sujeito são heterogêneos e ao mesmo tempo ligados por hierarquias imbricadas. Uma citação, um pouco longa, do seu *Manuel de méthodologie dialectique*, se justifica aqui tanto pela sua pertinência quanto pela dificuldade que se tem de encontrar essa obra. “A consciência deve ser definida pela relação interna entre o sujeito psicológico, o sujeito transcendental e o sujeito absoluto. A palavra sujeito (...) não designa nada mais senão o centro em relação ao qual examinamos o real considerado em sua totalidade. O sujeito psicológico é o centro de toda perspectiva individual; o sujeito transcendental, o centro de toda perspectiva em geral; o sujeito absoluto, o centro sem perspectiva, conseqüentemente, não



*mais o centro abstrato de todas as perspectivas particulares, mas o centro concreto que as aboli ao mesmo tempo que as fundamenta. Ora, onde está a consciência? (...) A consciência resulta, poderíamos dizer, de uma circulação entre esses três aspectos do mesmo sujeito. O sujeito psicológico reconhece sua própria individualidade no momento em que ele percebe sua limitação, isto é, no momento em que o sujeito transcendental o toma como objeto e o ultrapassa; o sujeito transcendental, por sua vez, só pode ser definido pela limitação do caráter perspectivo, em geral, que faz com que ele seja, mas que o obriga a se ultrapassar. O que, numa linguagem mais elementar, implica que a consciência sempre resulta da relação viva que se estabelece em cada um de nós entre o indivíduo, o homem (ou, mais precisamente, o ser finito em geral) e o ser absoluto, sem que seja possível atribuí-lo a nenhum dos três termos senão em sua relação com os outros dois. (...) (Lavelle 1962, p. 59). Não pode haver sujeito puramente psicológico, pois ele deve ter do sujeito transcendental a consciência que ele tem de si mesmo. Eu só tenho consciência de mim mesmo porque um nível superior (*sujeito transcendental*) me permite me pensar como *eu* entre outros *eus* e, portanto, integrar a possibilidade de outros centros de perspectiva sobre o real. Mas, além disso, essa possibilidade de todas as perspectivas sobre o real só se justifica pelo sujeito absoluto estranho a todas as perspectivas e que contém a todas. (Lavelle, 1962, p. 62).*

[3] As práticas listadas aqui não pretendem ser exaustivas, mas são citadas a título de ilustração. Ademais, algumas dessas abordagens apresentam variantes que respondem a vários níveis de autoformação que seriam muito longos para detalhar aqui.

## 2 VIII. Bibliographie.

- ALLEAU René, 1982, La science des symboles, Paris : Payot.
- BACHELARD Gaston, 1932, L'intuition de l'instant, Paris : Gauthier (Stock 1992).
- BACHELARD Gaston, 1989, La poétique de la rêverie, Paris: P.U.F.
- BARBIER (René), *L'Anthropologie culturelle et existentielle de l'éducation à l'université*, Biennale de l'éducation et de la formation, Paris : Sorbonne, 1994, document ronéoté.
- BARBIER René, (sous la direction de), 1991, «*Le devenir du sujet en formation : l'influence des cultures "autres" qu'occidentales*», Pratiques de formation n°21-22, Université Paris VIII.
- BARBIER René, 1997, L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines, Paris : Anthropos.
- BORELLA Jean, 1982, Le mystère du signe, Paris : Maisonneuve et Larose.
- CARRE P., MOISAN A., POISSON D., 1997, L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie, Paris : PUF.
- CASTORIADIS Cornelius, 1975, L'institution imaginaire de la société, Paris : Seuil.
- CERTEAU Michel de, 1990, L'invention du quotidien. 1. Arts de faire, Paris : Gallimard.
- CHARTIER & LERBET (coord.), 1993, La formation par production de savoir, Paris : L'Harmattan.
- COURTOIS et PINEAU, 1991, (coord.), La formation expérientielle des adultes, La Documentation Française.
- DENOYEL Noël, 1999, «*Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce*», dans *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, Paris : INRP, pp : 35-42.
- DESROCHE Henri, 1990, Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action, Paris : Les éditions ouvrières.
- DUMAZEDIER Joffre, 1994, «*La méthode d'entraînement mental*» dans SOREL Pratiques nouvelles en éducation et en formation Paris : L'Harmattan, pp 79-94.
- DURAND Gilbert, 1969, Les structures anthropologiques de l'imaginaire, Paris : Dunod.
- GALVANI Pascal, 1991, Autoformation et fonction de formateur, Chronique Sociale.
- GALVANI Pascal, 1997, Quête de sens et formation anthropologie du blason et de l'autoformation, Paris : L'Harmattan.
- GALVANI Pascal, 2000-a, «*Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes didactiques, pratique et symbolique*», dans Nouvelle Revue de l'AIAS, éd. Centre National de Suresnes.
- GALVANI Pascal, 2000-b, "*Apprendre enfin des indiens : une ouverture sur l'expérience transculturelle*", dans Marie Guyart de l'Incarnation, un destin transocéanique collectif GUIART, Paris & Montréal : L'Harmattan.
- GARDET Louis & LACOMBE Olivier, 1981, L'expérience du soi, Paris : Desclée de Brouwer.
- HALL Edward T., 1971, La dimension cachée, Paris : Seuil.
- HALL Edward T., 1984, Le langage silencieux, Paris : Seuil.
- HEBER-SUFFRIN Marc et Claire, 1992, Echanger les savoirs, Paris : Desclée de Brouwer.
- HONORE Bernard, 1992, Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence, Paris : L'Harmattan.
- JOUSSE Marcel, 1974, L'anthropologie du geste, Paris : Gallimard.
- JULLIEN François, 1996, Traité de l'efficacité, Paris : Grasset.
- JULLIEN François, 1998, Une sage est sans idée. ou l'autre de la philosophie, Paris : Seuil.
- KIM Kyung Hi, 2000, «*Learning for what : a confucian pursuit of Self-Learning*, communication au second symposium mondial sur l'autoformation à Royaumont.
- KRISHNAMURTI Jidhu, 1995, Journal, Paris : Buchet-Chastel.
- LACROIX Michel, 2000, Le développement personnel, Paris : Flammarion, col. Dominos.
- LAVELLE Louis, 1933, La conscience de soi, Paris : Grasset.
- LAVELLE Louis, 1962, Manuel de méthodologie dialectique, Paris : PUF.

- LE CERCLE DES ANCIENS des hommes médecine du monde entier autour du Dalai Lama, 1998, sous la direction de Van Eersel et Grosrey, Albin Michel, 428p.
- LE MEUR Georges, 1998, Les nouveaux autodidactes : néoautodidaxie et formation, Lyon : Chronique Sociale.
- LEGROUX Jacques, 1981, De l'information à la connaissance, Mesonance, n° 1-IV.
- LERBET Georges, 1992, L'école du dedans, Paris : Hachette.
- LHOTELLIER Alexandre, 1991, «La voie du Haïku dans la formation des adultes » dans Pratiques de Formation n°21-22, Université Paris VIII, pp : 149-159.
- LHOTELLIER Alexandre, 1995, «Action, praxéologie et autoformation », dans L'autoformation en chantiers, revue Education Permanente n°122, pp : 233-243.
- MIERMONT Jacques, 1993, Ecologie des liens, Paris : ESF.
- MORIN Edgar, 1986, La méthode III La connaissance de la connaissance, Paris : Seuil.
- NICOLESCU Basarab, 1996, La Transdisciplinarité, Monaco : éd. Du Rocher.
- PAYETTE A. & CHAMPAGNE C., 1997, Le Groupe de codéveloppement professionnel, Presses de l'Université du Québec.
- PIAGET Jean, 1976, La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- PINEAU Gaston, 2000, Temporalités en formation, vers de nouveaux synchroniseurs, Paris : Anthropos.
- RANDOM Michel, 1991, L'Art Visionnaire, Paris : Philippe Lebaud éditeur.
- ROSTKOWSKI Joëlle, 1998, La conversion inachevée : les indiens et le christianisme, Paris : Albin Michel, 429p.
- SCHÖN Donald, 1994, Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal : éd Logiques.
- ST-ARNAUD Yves, 1992, Connaître par l'action, Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- VARELA Francisco, 1989, Autonomie et connaissance : essai sur le vivant, Paris : Seuil.
- VARELA, 1993, L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine, Paris : Seuil.
- VERMERSCH Pierre, 199