



O educador como “passeur”(1) de sentido *

RENÉ BARBIER

Université Paris VIII – Saint Denis

Tradução: David André Ringoir

Revisão da tradução: Hélène Leblanc

Introdução

Ao final de seu romance intitulado “Sidharta”, o escritor Herman Hesse representa a resultado da aventura ontológica de seu herói na pessoa de um velho “passeur” no rio. Seu amigo de juventude, Govinda, sempre em busca espiritual, não o reconhece e continua a seguir seu mestre. Ele desconhece tudo aquilo que um “passeur” para a “outra margem” como dizem os sábios orientais, poderia lhe trazer.

Nós também, em nosso mundo atormentado, precisamos de “passeurs” entre universos de significados cada vez mais plurais e paradoxais.

Há de certo modo hoje, necessidade de descobrir os “passeurs” de sentido entre especialistas disciplinares na ordem das ciências da matéria, das ciências da vida e das ciências humanas.

Todos nós sentimos a necessidade de uma vulgarização e de vulgarizadores de informações científicas, filosóficas e artísticas que não esmaguem sua originalidade própria. Precisa-se descobrir então pessoas curiosas, abertas à multirreferencialidade das teorias e das práticas.

Ainda mais, somos confrontados com a necessidade duma passagem de sentido entre o universo da racionalidade científica que aumenta o saber e o saber-fazer e aquele da não-racionalidade, que não é uma irracionalidade, aberta ao Conhecimento de si, colocada à luz do dia pela experiência espiritual ou pela experiência artística e poética. Em outras palavras, precisamos de “passeurs” de sentido entre Einstein e São João da Cruz. Alguns anos atrás, um sábio David Bohm e um sábio Jiddu Krishnamurti, tinham prosseguido um diálogo fecundo sobre a noção de tempo, no sentido de um questionamento educativo(1987). O Manifesto da transdisciplinaridade, proposto por Basarab Nicolescu e pelos participantes do último Colóquio de 1994 (Convento da Arrábida) sobre este assunto, parece-me orientar-se neste sentido (1996).

A questão do sentido em educação

Vamos, primeiramente, nos perguntar o que é o sentido, em educação.

O significado da palavra “sentido” é problemático. Uma maneira atual de se aproximar dela em educação, é fornecida por um pesquisador em ciências da educação, Bernard Charlot (1997), após a “significância” do filósofo Francis Jacques. Um enunciado torna-se significativo, se tem sentido por uma característica de diferença no plano sintático, se ele diz alguma coisa do mundo remetendo a uma referência no plano semântico e se ele pode ser entendido numa troca entre interlocutores no plano pragmático da comunicabilidade. Assim, segundo Bernard Charlot: “tem significância” aquilo que faz sentido, que diz alguma coisa do mundo e que se troca com os outros”(p.63). Segundo este autor, o sentido é sempre um enunciado produzido pelas relações de sinais em valores diferenciais nua sistema. Mas este sentido sempre faz sentido para alguém, para um sujeito singular, dotado de desejo.

(1) N.T.: "PASSEUR" pode-se traduzir como passador ou atravessador, pessoa que atravessa outras de uma margem a outra do rio. Preferimos manter o termo original francês.



Sem negar estes diferentes significados, eu gostaria de reconsiderá-los do meu modo, insistindo sobre a especificidade mais existencial deles.

Os três significados do sentido que eu quero privilegiar são:

- o **sentido-direção** aberto sobre a finalidade da vida.
- o **sentido-significação** aberto sobre um campo de relações de sinais, de símbolos, de mitos.
- o **sentido-sensação** aberto sobre a inscrição corporal do espírito e a pluralidade dos dados sensoriais.

A educação, etimologicamente, significa em primeiro lugar, "nutrir", pelo latim "educare" e, num outro significado mais tardiamente, "conduzir para fóra", por "educere".

- O significado "alimentação" pode ser imaginado como a "Soma de saberes" da humanidade (saberes plurais, não exclusivamente científicos, mas igualmente filosóficos, artísticos e religiosos) a transmitir de uma geração à outra pelos agentes especializados e homogeneizados no seio de um sistema de ensino dotado, inevitavelmente, de uma violência simbólica específica. Os sociólogos da educação, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, têm esclarecido este processo de inculcação, sob a denominação de "reprodução" (1970).

- Um outro acepção da palavra "alimentação" pode significar o aporte de uma verdadeira vitamina do ser. A alimentação torna-se propriamente espiritual. Sua transmissão fica, geralmente, da competência da teologia ou da filosofia.

- Por outro lado, a educação aparece como uma "condução para fóra de nosso pequeno mundo", uma orientação sobre o caminho singular da pessoa concebida como um *pro-jeto* do indivíduo em direção ao Si. Trata-se, então, de um processo de individuação, no sentido junguiano, que engendra uma verdadeira aventura ontológica.

Mais profundamente ainda, esta chamada rumo a um conhecimento último pode ser concebida como uma espécie de arquétipo universal – *o elogio do simples* – donde o monge será o personagem central, como proposto por Raimon Panikkar (1995).

O sentido, em educação, fica na encruzilhada e na interferência dos três significados precedentes e conduz à uma "escuta sensível" (Barbier, 1997).

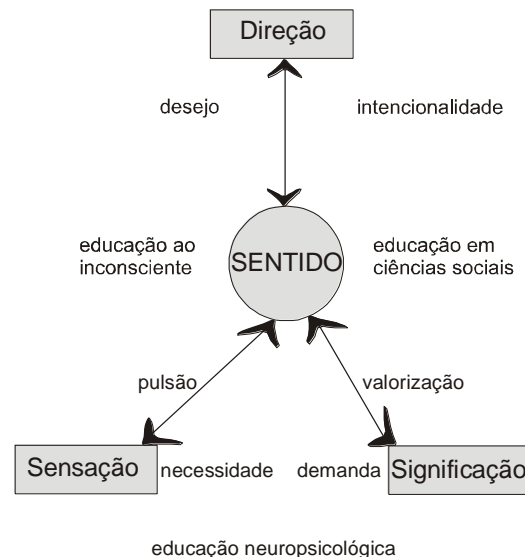
Numa maneira ainda mais problemática, a educação torna-se cada vez mais uma abordagem paradoxal entre a constelação dos saberes construídos e o sem-fundo do Conhecimento, desembocando numa mediação e num desafio permanente.

A educação como mediação e desafio entre saberes e Conhecimento

O Educador é antes de tudo um homem de desafio.

O ser humano não escapa ao fato de ter que se situar num universo de fenômenos indo do seu corpo ao infinito. A questão de sentido é a do estabelecimento de uma ligação entre o homem, os outros homens e o mundo, por meio de valores socialmente reconhecidos. Trata-se de uma "religação" no sentido da filosofia tibetana de Kalou Rimpotché ou duma "realiança", se nós ficamos dentro da reflexão das ciências do homem e da sociedade com Marcel Bolle de Bal (1996).

As três dimensões da questão do sentido





Esta realiação essencial e conscientizada abre as vias do conhecimento de si mesmo, a partir da qual podemos começar uma verdadeira discussão sobre o sentido da educação. O educador não é simplesmente um ser de saber e de saber-fazer, um erudito, uma “caixa de fichas” como ironizou Léon Bloy a respeito de Marcel Mauss.

Ele é este ser consciente e lúcido, que se apoia sobre o conhecimento de si, experiencialmente assumido, para acolher o saber dos outros, em benefício da dúvida, e fazê-lo frutificar.

Neste assunto, como escreve René Char "a lucidez é o fermento mais próximo do sol".

O fermento é do inacabado e das resistências psicológicas e sociais de todas as ordens. Ferimento inelutável mas que, pela sua profundidade, nos aproxima da compreensão do mundo e de nós mesmos.

O educador é, deste fato, sempre potencialmente um homem de desafio antes de ser um ser de mediação. O conhecimento que ele possui de sua realidade virá provocar a “desordem estabelecida” estigmatizada por Emmanuel Mounier. Esta ordem falaciosa é suscitada pelo espírito seguro do saber, sempre pronto e, obviamente, indiscutível; ele age por um tipo de “efeito de como a nobreza deve proceder” atribuído ao homem de poder. É preciso dizê-lo: todo o saber do sexólogo ou do psicanalista não irradia de modo algum o sentido do amor vivido por um São João da Cruz, da “recusa de conseguir” de um comunardo como Eugène Varlin, ou da compaixão de um Dalai Lama.

Nosso espanto é total diante desta paixão do ser e esta relação de desconhecido. “A rosa é sem porquê” como argumentava Angélus Silesius e o “místico” de Ludwig Wittgenstein escapa à racionalidade do lógico. O cientista e o professor, igualmente o teólogo dogmático, têm muita dificuldade em aceitar este postulado aberto sobre o mistério do existente.

Mas todos parecem acreditar no fato de um “retorno do religioso” onde eu vejo, infelizmente, apenas um retorno do refluxo da crença supersticiosa e do medo de viver, portador de todos os integrismos! Pois, o “retorno do religioso” verdadeiro deveria ser chamado, de preferência, de “o emergir do espírito de realiação”, quer dizer, de um estado de consciência holística e uma abertura à *Filia*, até a *Agape*, fora mesmo, talvez, de toda pertença às religiões institucionalizadas.

Um movimento pessoal, mesmo que comunitário, permite-nos compreender a vida e participar da sua dinâmica complexa e da sua tessitura instantânea. É, na minha opinião, o sentido da tese recente do filósofo francês Luc Ferry no *homem-Deus ou o Sentido da vida*, (1996).

A relação ao conhecimento de si introduz um “buraco negro” no campo do saber, impedindo-lhe de tornar-se totalitário. É a “dissidência de um só” de que fala um psicólogo social como Serge Moscovici, apoiando-se sobre Soljenitsyne no tempo do Goulag (1979). Esta “*escola do dentro*” e a distinção entre o saber-gnose e o saber-epistême que explica o nosso colega Georges Lerbert da Universidade François Rabelais, de Tours (1992)

Mas ao inverso, a relação ao saber é determinante, diante dos perigos da cegueira de toda influência sectária e mística. O saber liberta o fanático de todas as suas muletas instituídas. Depois disso, muito freqüentememnte, sobra apenas o vazio e o desmoronamento do personagem religioso, do guru de olhos azuis celestes e correlativamente, a debandada muitas vezes trágica e mortífera dos seus discípulos. Os massacres que fizeram, recentemente, a manchete dos jornais não estão longe.

Esta é a razão pela qual o espírito sectário não gosta do homem de saber e, opõe-lhe sem cessar um “além” das palavras indiscutível. O saber, neste caso, apresenta uma pequena bomba dentro da violência simbólica que a mentalidade sectária faz pesar sobre seus adeptos abusados. Tudo vai ser tentado para desarmá-la, até a fogueira, na sua época, e hoje, a chama espetacular da mídia sempre em busca do sensacional. "E no entanto ela se move", dirão até o fim os verdadeiros educadores e todos aqueles que, com Galileu, sabem que a terra é redonda, que ela gira em torno do sol e que ela não representa o centro do universo.



O educador é igualmente um homem de mediação

O educador, nesse campo, é necessariamente um **mediador** entre saber e conhecimento. Ele se torna, necessariamente, um poliglota das linguagens científicas e filosóficas, como o propõe Jacques Ardoino na sua problemática da “*abordagem multirreferencial*” em educação e sua reflexão sobre as ciências contemporâneas, (Ardoino/Berger,1997). Nisso, o educador toma emprestado talvez mais da figura do mestre intelectual – aquele que sabe – da do mestre espiritual –aquele que conhece e sabe que ele não sabe.

O verdadeiro mestre espiritual não sabe o que fazer com o saber. O que importa, para ele, é a realização pessoal e irreduzível à toda e qualquer experiência, a subversão íntima do seu discípulo, causando uma “*metanoia*”.

Se o *estado monacal* de Raimon Panikkar é um traço característico e original do ser humano, o mestre espiritual questiona o seu discípulo sobre a sua possível emergência. Assim, nessa dupla conceituação, podemos dizer que o Cornelius Castoriadis que afirma que “ o caminho da filosofia se abre necessariamente quando se reflete sobre as ciências e sobre a história delas”(1997), é um mestre intelectual, e Jiddu Krishnamurti, é um mestre espiritual da “*insubmissão do espírito*”, segundo o termo de Zéno Bianu, (1996), mesmo se ele não se proclama de modo algum como tal.

O educador dialetiza um modo de exploração simbólica pelo outro modo e reciprocamente. Sua abordagem empurra a dialética até o paradoxo difícil de sustentar. O paradoxo cumpre a diligência dialética quando o pensador não se agarra mais a nenhuma lógica em funcionamento *a priori*, através da história. Custe o que custar, ele tem que segurar as duas pontas da sua diligência com uma consciência trágica: aquela de fazer um com aquilo que é sempre inacabado e dinâmico. Pois a tentação é grande de se soltar e de enfiar-se absolutamente numa ou na outra terra do conhecimento e dos saberes. Neste caso, as satisfações são imediatas em termos de reconhecimento social pelos pares. Enfim a ovelha perdida voltou ao aprisco! Sabemos onde estão os nossos inimigos, precisamos apenas polir as nossas armas. Deus ou a ciência estão conosco!

O educador é um “passeur” de finalidades

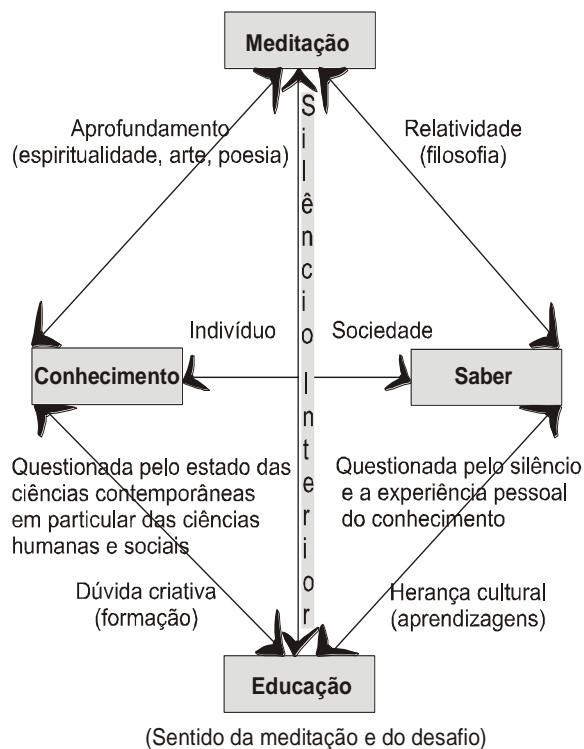
É preciso distinguir três tipos de finalidades: em ciências, em arte e na espiritualidade.

A que corresponde a finalidade em ciências? A questão posta, neste caso é a da pertinência entre teoria e fatos conquistados, de acordo com uma busca da verdade, aceitando a controvérsia sobre a sua falsifiabilidade pela comunidade dos sábios. Mesmo que a epistemologia popperiana pode ser legitimamente questionada nas ciências sociais, como o propõe o sociólogo Jean-Claude Passeron (1991) reintroduzindo a sua natureza histórica, constata-se a importância da dúvida metódica e de uma “ filosofia do não” (G. Bachelard, 1981) no coração das “estruturas das revoluções científicas” (Thomas Kuhn, 1983).

A finalidade em artes se apoia sobre a realização e a simbolização de uma obra, essencialmente pessoal, em função de uma realidade imaginada e que se torna sensível. Se a filosofia se caracteriza pela criação de *conceitos*, a ciência se orienta pelas *perspectivas*(2) e a arte abre-se às *percepções*(2) e aos *afetos*(2), segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari,(1991). Para eles, a arte conserva e "o que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, quer dizer um composto de percepções(2) e de afetos(2)” (p.154).

A finalidade na vida espiritual espera alcançar um sentimento vivenciado de unidade de tudo o que é, percebido a cada instante e a cada lugar no mundo, uma vivência quase intraduzível na linguagem racional e prosaica.

A Educação como interface





O educador torna-se um “articulador de finalidades” para todos, através de uma linguagem metafórica apropriada. Funciona em estrelas. Ele não é apenas o especialista do “quase nada” e do “eu não sei o que” (V. Janjélévitch), mas o curioso de tudo. O seu espírito é analógico, a sua prática é multirreferencial. Ele separa o que é confundido e religa o que está separado. Ele possui, eminentemente, o sentido da unidiversidade e da complexidade humana de que fala E. Morin (1994).

O educador é um “passeur” de significados

- Da ciência ele faz compreender o interesse das metodologias rigorosas e da diversidade delas, até a transformação radical delas, passando das ciências “duras” para as ciências humanas e sociais que não são “moles”, mas simplesmente “vivas”. Ele insiste sobre a idéia de verdade e sobre a sua relatividade intramundana.
- Da arte, ele insiste sobre o emergir do objeto desconhecido, aparecido pela primeira vez, e sempre deslumbrante na sua "inquietante estranheza" afetiva e sensorial.
- Da espiritualidade, ele sublinha a relação do desconhecido, a incompletude radical do conhecimento da realidade última e do seu ímpeto irresistível e permanente rumo a "clair-joyeux".(3)

O educador é um "passeur" de sensações

- Ele opõe sem parar o corpo e a abstração científica e filosófica. Ele sempre retorna ao que diz respeito ao ser humano, a não esquecer o mundo das emoções e do desejo. Ele recorda que o estatuto do corpo varia segundo as culturas do mundo, como destaca uma publicação recente do Correio da UNESCO (1997).
- Ele interpela o artista nos seus modos de expressão comprometidos demais com o seu tempo. Ele pede-lhe para religar sua obra à sua vida concreta. Ele aponta na arte, todo o jogo sutil da sensibilidade em ato.
- Ele interroga o espiritual sobre o lugar tanto do corpo como do social na plenitude do despertar. Ao final de contas, o educador é o articulador "dos três olhos do conhecimento" de que fala Ken Wilber (1987) na sua reflexão sobre o novo paradigma.

O educador coloca em interferência duvidosa:

- A estrutura do conhecimento do mundo físico ("o olho de carne" de Saint Bonaventure), baseada na racionalidade científica a partir do mundo das percepções naturais.
- A estrutura do conhecimento do mundo mental ("o olho da razão"), baseada no jogo das imagens, dos conceitos e de sua própria lógica.
- A estrutura de conhecimento do mundo luminoso ("o olho da contemplação"), que exalta uma visão penetrante do que é.

Ele resgata a estrutura analógica comum:

- Uma **componente instrumental ou injuntiva**: instruções simples ou complexas, internas ou externas, processo sistematizado, procedimentos ou protocolos de experiências ("se quiser saber isso, faça aquilo").
- Uma **componente iluminadora ou apreensiva** (pelo mental). Trata-se de uma visão auto-iluminadora, através do olho da razão aberto à experiência protocolar e que conduz o terceiro componente.
- Uma **componente coletiva**: consenso na visão iluminadora com outras pessoas que usam o mesmo tipo de abordagem (o mesmo olho) - uma visão compartilhada, que traz uma prova por testemunhas sobre a veracidade da visão.

Mas a passagem de uma estrutura de conhecimento à uma outra, sem respeitar os três componentes próprios de cada uma das estruturas, expõe o postulante a um "**erro categorial**", uma analogia enganadora. Em outras palavras, o cientista que se dá o direito de julgar uma experiência mística a partir da sua ciência, sem passar pela



estrutura de conhecimento do olho da contemplação, é tão incompetente quanto o místico que tentaria fazer física sem conhecer as matemáticas.

O educador aponta as convergências e as oposições dos três tipos de conhecimento. Ele relativiza as proposições absolutas. Ele compartilha suas conclusões para submetê-las à crítica. Mas, neste fim de século, a questão firmemente colocada por Krishnamurti fica integral: como educar os educadores no sentido de um "despertar da inteligência" (1980) e desta competência transdisciplinar ? [1]

NOTAS

* Comunicação ao Congresso Internacional " Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université " ("Qual a Universidade do futuro? Por uma evolução transdisciplinar da Universidade") Locarno, Suisse, 30 abril - 2 maio 1997.

[1] Tenho o projeto de instituir em 1997/98 uma reflexão coletiva nos grupos de pesquisa, em direção desta abertura pela Transdisciplinaridade à universidade, com alguns colegas desde já comprometidos (Ruth Canter-Kohn, Guy Berger, Jacques Ardoino, Alain Coulon, Jean-Louis Le Grand etc.) do departamento de Ciências da educação de minha universidade.

REFERÊNCIAS

- Ardoino J., (1977), *Éducation et politique. Propos actuels sur l'éducation II*, Paris, Gauthier-Villars, (1997) (avec Guy BERGER), Du discours et des faits scientifiques dans les dites sciences de l'éducation, *L'Année de la recherche en Sciences de l'éducation*, Paris, PUF, mai.
- Bachelard G. (1981), *La philosophie du non*, Paris, PUF.
- Barbier R., (1997), *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos.
- Bianu Z. (1996), *Krishnamurti ou l'insoumission de l'esprit*, Paris, Seuil
- Bolle De BAL M., (1996), *La reliance. Voyage au coeur des sciences humaines* (deux tomes), Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu P., PASSERON J.C., (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Castoriadis C., (1997), *Fait et à faire, les carrefours du labyrinthe V*, Paris, Seuil
- Charlot B., (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos, Poche éducation.
- Deleuze G., Guattari F., (1991), *Qu'est-ce que la philosophie*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Ferry L., (1996), *L'homme-Dieu ou le Sens de la vie*, Paris, Grasset.
- Krishnamurti J., (1980), *L'éveil de l'intelligence*, Paris, Stock Plus.
- Krishnamurti J., Bohm D., (1987), *Le temps aboli. Dialogues*, Monaco, Éditions du Rocher.
- Kuhn T.S. (1983), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- Le Courrier de l'UNESCO*, (1997), Le Corps et l'Esprit, UNESCO, avril.
- Lerbet G., (1992), *L'École du dedans*, Paris, Hachette.
- Morin E. (1994), *La complexité humaine*, Paris, Flammarion.
- Moscovici S., (1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF.
- Nicolescu B. (1996), *La Transdisciplinarité. Manifeste*, Monaco, Éditions du Rocher.
- Panikkar R., (1995), *L'éloge du simple. Le moine comme archétype universel*, Paris, Albin Michel.
- Passeron J.C., (1991), *Le raisonnement sociologique, l'espace non popérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.
- Wilber K., (1987), *Les trois yeux de la connaissance. La quête du nouveau paradigme*, Monaco, Éditions du Rocher.

Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 12 - Février 1998
<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b12/b12c9.htm>

N.T.(2) Consideramos como mais próximo das idéias do autor a tradução de *prospects* por *perspectivas*, *percepts* por *percepções*, *affects* por *afetos*.

N.T.(3) Até o encontro com o autor no dia 21/julho/2000, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, n conferência que irá proferir no 2º Encontro Presencial, deste 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e Distância 1999/2000, estaremos pesquisando uma expressão mais adequada para traduzir "clair-joyeux".