

Conferência “Abordagem Transversal nas Ciências Humanas e em Educação: Mudança Paradigmática e Pesquisa-Ação” do Prof.º Dr.º René Barbier - Université de Paris VIII, realizada em 21 de julho de 2000, durante o 2º encontro presencial do 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância 1999-2000, na Universidade de Brasília - UnB / Faculdade de Educação - FE, Brasília-DF.

Tradução em português da Profª. Dra. Hélène Leblanc – Faculdade de Educação/UnB
Transcrição do audiovisual em português da Profª. Dra. Rita Carolina Vereza Bruzzi.

INTRODUÇÃO

“São diferentes os conceitos de organização e de instituição... complexidade da multirreferencialidade, contradições...

Expor o educador como um ‘passador de sentido’ significa encarar a dimensão filosófica do saber. Uma vez estabelecida a base filosófica, perde-se a plenitude, a educação da incerteza e da complexidade... Colocar a metodologia da pesquisa nessa complexidade. Isto nos leva a um tipo de pesquisa em conexão com as pessoas engajadas no ato educativo. Chamamos pesquisa-ação existencial esse tipo de metodologia. Começamos a refletir sobre o primeiro tema, o educador como filósofo que, necessariamente, une a realidade social com a educação nova.

Em abril de 1996, o Ministério da Educação da França abriu discussões sobre os problemas do ensino universitário, que originou um documento chamado ‘Os Estados Gerais da Universidade’. A primeira questão abordada nesse documento é o saber, a transmissão do saber, antes de haver conexão entre o sentido do que se transmite e a finalidade da educação. Mais ainda, dá espaço a considerar a educação como disciplina e transmissão estrita de conhecimento. Trata-se de transmitir para que o fracasso universitário fosse inexistente.

Outras abordagens, como a mais ativa da educação, a transdisciplinaridade, a construção do saber no interacionismo social de Vigostsky, a questão espinhosa da cultura geral e da profissional, currículos que permitem um trabalho mais pessoal ao lado do institucional, as filosofias da educação que deveriam dar sentido à educação, são pouco ouvidos e não têm peso nas instâncias de decisão.

ABORDAGEM HOLÍSTICA

A abordagem mais holística nos parece mais promissora. A que fala da divinização do homem e da humanização de Deus, trabalho intitulado ‘O homem deus e o sentido da vida’. É melhor compreender o sentido do sagrado, do intra-mundano, da ação humanitária. Precisamos refletir juntos qual o sentido da educação, recusando-nos a nos fecharmos em uma visão sociológica ou psicanalítica do tema. Para a sociologia, o sentido da educação seria a transmissão da cultura de uma geração para outra. E a psicanálise, o luto do objeto perdido.

CRISE NA ESCOLA

A escola estava em crise em todas as partes do mundo. Qual o motivo do desinteresse dos jovens em relação à escola? A França fez uma sondagem dirigida aos estudantes, professores e agentes administrativos. As conclusões são eloqüentes. Os estudantes reclamam por professores mais compreensivos, que se relacionem mais e que sejam mais atentos aos problemas dos jovens. Os jovens desejam que os profissionais os escutem. Que acabem com tabus sociais que não se discutem. E não são apenas temas como sexo, drogas, delinqüência, mas o sentido da existência.

Os discursos religiosos instituídos, apesar de numerosos, não têm impacto real. A questão do sagrado fica fora dos meios educativos. Qual o perfil do professor que não se recusará a dialogar sobre um assunto tão candente. No fundo, não deve o professor voltar-se sobre sua própria vida, sobre uma questão que alimenta sua vida interior? Será possível que o educador não encontre um tipo de comunicação mais poética, mais próxima dos estudantes e dos trabalhadores jovens? Será que ele não vai propor uma reflexão moderna que, sem negar a tradição, extrai perspectivas próprias à nossa época? Quando se olha para os professores pesquisadores, não se constata nada além do deserto. Parece inútil descobrir uma pesquisa de educação sobre o sentimento religioso próprio do nosso tempo. Os pesquisadores estão mudos e a vida interior é a grande ausente da educação contemporânea.

ABORDAGEM TRANSVERSAL DE BARBIER

Perguntam-me sobre as múltiplas discussões da vida interior. Eu tento responder o melhor possível. Autorizei-me a propor. Pouco a pouco, desenvolvi uma abordagem específica das ciências humanas, conjugando as variadas disciplinas e o olhar filosófico, a sensibilidade estética e poética, ou o questionamento ontológico saído das culturas do mundo. Dei o nome a essa perspectiva crítica e compreensiva de abordagem transversal. As diferentes interrogações dos estudantes e o resultado de minhas pesquisas me levaram a falar da escuta sensível do homem na sociedade. É com essa abordagem que quero entender as relações entre a vida interior e a educação. A questão permanente do quem sou eu. Um aprofundamento dessa interrogação se desenvolve a partir do olhar total sobre si mesmo e sobre o mundo.

Os psicoterapeutas e os sábios orientais sabem que se trata de uma questão de exclusão quando levada ao fim e ao cabo. Eu sou o outro. Antes de deixar o poema para se tornar um traficante de armas... A batalha entre a presença e a ausência do sujeito. O homem da rua não encontra os seus pequenos e olha apavorado a metralhadora de conceitos e as exclusões teóricas. Ninguém sai mais feliz ou mais consciente dessa vida intelectual. As questões essenciais ficam de fora. O que acontece com o nascimento, com o desenvolvimento humano, o trabalho digno, o sofrimento, o medo, a liberdade, o amor, a velhice e a morte? Por que estamos nessa terra, com que destino, com que finalidade? Por que existe qualquer coisa, em vez de nada? O que chamamos de consciência? A consciência de algo? Ou o ser consciente que ultrapassa a singularidade biológica e mental para se tornar transpessoal? O que é o

engajamento, o compromisso, a responsabilidade, a ética, numa época de extrema barbárie, que inventou o genocídio repetido, e a purificação étnica. O que fazemos individual e coletivamente para construir juntos uma outra civilização, digna do ser humano? Somos conclamados a subir na geopolítica do caos, no rolo compressor da razão, das exclusões, da poluição.

Os cidadãos são pequenos urubus, nas maquinarias dos produtores de miragens. A vida interior é o trabalho de existir. Ela articula um sentido secreto da totalidade e de uma tomada imediata da fragmentação. O sentimento da totalidade dirige a vida, em direção do conhecimento de si e do mundo. Obriga a viver da ilusão dos saberes, cujos 'flashes' levantam uma zona de sombra imprevisível. Essa questão do existir, nos leva ao sentido da existência. Ela se ramifica em três dimensões específicas do sentido.

O SENTIDO É:

1. Sensação. O que faz o corpo, a pele, o toque, os captos sensoriais dos nossos sentidos. Eu posso saborear o sentido da vida, quando sinto uma brisa que passa sobre meu corpo, sob o sol, ou em uma tempestade.
2. O sentido é também a Significação: o que permite uma inteligibilidade das coisas, que não vem só do registro da razão. Se enraíza no imaginário, aquele que me permite ser isto o espaço simbólico da vida. Nesse caso eu tenho o sentimento de que o símbolo transborda de sentido, fornecendo múltiplas significações.
3. O sentido é a direção. O que me leva a perseguir um caminho, a ir em direção a um objetivo. Essa direção depende de minha intencionalidade, mais da ordem do consciente e do eu desejo do que da ordem do inconsciente. A fenomenologia, bem como a psicanálise e a psicologia das profundezas nos dão alguns pontos de referência, sempre falíveis, para compreender a maneira pela qual nós orientamos a nossa existência.

O sentido reúne essas três dimensões em uma dinâmica de simbolização. Um ser, uma coisa, uma situação, fazem sentido onde essas três dimensões se encontram, em interação, para permitir que eu me compreenda e que o universo ao redor de mim não seja um absurdo. Mas se uma dessas dimensões falta, o sentido perde seu vigor e sua consistência. Uma parte de mim mesmo não é solicitada e eu não existo mais plenamente. Se falta uma dimensão, as outras ficam desligadas de uma totalidade dinâmica que as ultrapassa e unifica. Mais cedo ou mais tarde, nos encontramos alienados por ela. Incapazes de viver a nossa liberdade fundamental e de fazer histórias que nos engajem plenamente. É o momento dos agrupamentos neuróticos, da violência totalitária e dos pequenos chefes em todos os níveis do espaço institucional.

O que seria uma educação que tentaria resgatar o gosto pela vida? Temos que tentar esclarecer o que falamos quando dizemos 'educação'. A educação não significa instrução nem ensino, nem aprendizado. Tem algo a ver com formação, mas vai além disso. É mais que isso. Educar tem origem na palavra latina que significa conduzir. Tirar fora do estado da infância. Mas também pode vir de outra palavra que significa nutrir (o cuidado com as crianças). Vamos precisar os termos aprender, instruir, formar, educar.

APRENDER, INSTRUIR, ENSINAR, FORMAR E EDUCAR

1. Aprender é um termo mais genérico para significar um processo de acesso compreensivo a um certo nível de informação. Eu aprendo, assim, que um novo presidente da república acaba de ser eleito. Aprendo também pela leitura da enciclopédia os detalhes da ida e um prêmio Nobel da literatura. Mas não aprendo a última figura da teoria da Física, percorrendo uma obra especializada, se eu também não sou um físico. Inversamente, será um físico teórico como Capra capaz de aprender o que lhe foi proposto por um filósofo como Krishnamurti sobre um plano ontológico? A essa questão assim formulada, Krishnamurti (autor do famoso livro 'O Tao da Física' responde que, antes de ser um físico, Capra é um homem, e como tal ele pode compreender o que lhe é dito. Aprender implica compreender o que nos informam. Aprender corresponde a algo mais do que simplesmente informar e eu falo isso especialmente porque me interessa também pela educação a distância. Aprender é diferencial, depende do nível de cultura que a pessoa tem. Passando pela esfera do saber sobre a natureza ao conhecimento do ser, provavelmente seria preciso perder muito do saber já adquirido para aprender a conhecer um pouco mais espiritualmente o mundo. Conhecer é meditar, é desaprender, primeiramente, para poder compreender. Isto é, perder a informação já adquirida para se tornar receptivo a uma informação potencial. 'A Neuronal', de Jean Pierre, assinala para nós que é assim que se faz amigo dos neurônios do cérebro. Há que se perder, para poder adquirir.
2. Instruir-se significa se inserir, construir, equipar-se, dotar-se de instrumentos conceituais e imagéticos. Mas no campo semântico é bem mais vasto. Instruir significa também dar a luz, dar um aviso, informar, iniciar. Informar-se de modo mais luminoso, que dá a luz. Com relação a aprender, instruir-se implica uma direção à informação, uma intencionalidade mais precisa, mas com relação a um fim ainda vago, indefinido. O processo do clareamento, de colocar em evidência, um sentido ainda para ver. Na verdade, a gente se instrui participando de um ensinamento.
3. Quanto ao termo 'ensinar', em latim, significa colocar uma marca, conferir uma distinção. Existe uma institucionalização da atividade de conhecer que reforça a intencionalidade da vontade de saber. Esta institucionalização inclui métodos codificados, compreende profissionais qualificados. Eu me instruo acompanhando cursos na Sorbonne, ou ao passar em exames diante de um júri universitário.
4. 'Formar' vem do latim. Significa, em um sentido mais forte, dar o ser e a forma. E em um sentido mais fraco, organizar, estabelecer. Formar implica uma ação em profundidade de transformação, com vistas a dar forma a algo que não tinha essa forma, ou que precisava ser mudado. Formar-se, aprendendo, significa trabalhar sua informação para lhe dar uma forma que corresponde a um movimento interno de transformação de si mesmo.
5. Educar, com esses dois sentidos maiores (nutrir e fazer sair), orienta o campo semântico para uma elevação, uma extração mais ou menos ontológica. A gente se forma, educando-se. É a 'educação' o termo principal, o termo **animador**. Tudo se passa como se a educação fosse a forma de registro de um projeto, de uma região

essencial de si mesmo, para conhecer um lugar, descobrir um universo que a sociedade nos impõe. A educação é um 'elam', um impulso de si para si. Esse impulso encontra a formação como a verdadeira doadora de forma, a organização pertinente esse **impulso criador**. Toda a arte da educação consiste em fazer com que os aprendizes sintam em que estão sendo **animados** por esse impulso. Particularmente, em que esse impulso é e continua sendo, antes de qualquer coisa, o impulso deles, totalmente singular, irreduzível a qualquer outro.

Falar de se educar significa, então, que um 'testemunho' dentro de nós pode desenvolver esse papel de educador. O risco de ilusão é considerável, mas o que está em jogo é inevitável, se a gente não quer cair no espírito do tempo, que através de toda a história invoco desde a figura do mestre e dialeticamente a do escravo.

O SABER

O saber a ser transmitido é a prioridade do educador na educação instituída. Mas ainda temos que nos entender sobre esse termo. Por 'saber', entendemos e incluímos os recursos informativos tomados dentro de um banco de conhecimentos disponíveis em um banco planetário e historicizado, e recolocado na sua temporalidade e na sua caducidade. Nesta concepção vê-se logo o sentido da educação a distância e a passagem para a internet. Há hoje uma impossibilidade. Esses meios de comunicação têm algo de indispensável. A relação do saber singular e criador com estas fontes de informação, muitas vezes conflitante, é mantida pelo ser humano, nas situações de aprendizagem. Esta relação com o saber se avalia sem tomar partido, sem uma posição, a priori, tendo em conta toda sua originalidade, tanto nas instituições de renome, quanto nas mais vulneráveis, de periferia. Mas o saber transmitido deve então sair do etnocentrismo ocidental habitual. Por exemplo, a filosofia e as reflexões de outras civilizações. A dimensão corporal da educação pode olhar para o lado das culturas orientais e africanas, para tomar emprestado o sentido de uma sensorialidade não sistematicamente competitiva e comparativa. O saber não poderia ser exclusivamente o saber científico. A arte e a literatura de todos os países devem ser conhecidas nas regiões amplamente, e cada vez mais, interculturais. O saber só pode ser vivo se dialetizado, permanentemente, por uma relação íntima, pessoal, com o Conhecimento, com C maiúsculo.

O EDUCADOR

O educador não é somente um ser do saber e do saber fazer, um erudito, uma 'caixinha de fichas'. É esse ser consciente e lúcido que se apóia no conhecimento de si, assumido, experiencialmente, e que acolhe o saber dos outros em benefício da dúvida, fazendo-o frutificar. Esta área, a lucidez, é a ferida mais próxima do sol. A relação com o conhecimento de si introduz um buraco negro na região do saber. Isso impede esta região do saber de se tornar totalitária. É a dissidência de uma só pessoa de que o psicólogo social nos fala (Soljenitz, Gulak). Mas, inversamente, a relação com o saber é determinante diante dos perigos da visão cega, de todo o empreendimento sectário místico. O saber desembaraça o fanático de todas as suas muletas instituídas. Depois desse fato, muitas vezes não sobra nada além do vazio, e o desmoronamento do personagem, do guru, de olhos azuis. Esta é a razão pela qual o espírito sectário não gosta do homem do saber e se opõe constantemente, como

se houvesse algo indiscutível, além das palavras. O saber neste caso representa uma pequena bomba na violência simbólica que o espírito sectário coloca em seus absurdos.

O educador, neste caso, será um mediador entre a região do saber e o conhecimento de si. Eles os fazem interagir, os conecta, um ao outro, para que algo, além disso, surja. É mediador, porque no fundo ele tem que fazer essas duas coisas se encontrarem. Estou me referindo ao modo do saber mais amplo, da humanidade, e intercultural. Mas, ao mesmo tempo, ele sempre tem que se colocar o que ele mesmo sabe sobre isso de um modo existencial e não intelectual. Que sentido aquilo faz para ele próprio? Ele é mediador não somente porque aproxima, porque faz se encontrarem essas duas coisas, mas também porque ele coloca um desafio, pois no senso comum tende-se a fingir que essas duas coisas estão separadas e que não há possibilidade de haver encontro entre os dois. O educador, antes de mais nada, questiona. É alguém que incomoda que desafia e, conseqüentemente, é um marginal. O educador que se encontra bem consigo mesmo está situado no que está fazendo, mas deveria perguntar-se porque está se sentindo tão acomodado.

A PESQUISA

Quando se trabalha com essa concepção de educação, é necessário inventar outra concepção de pesquisa, outra atitude do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa. E se a gente quer que a educação se torne uma obra coletiva de sujeitos e não simplesmente de objetos domesticados, para um sistema de poder qualquer e externo a eles mesmos, então temos que inventar essa outra metodologia de pesquisa. Essa abordagem transversal, existencial. É por isso que vou distinguir a pesquisa nas ciências da educação e a pesquisa em educação. Para falar da pesquisa nas ciências da educação, não nos restringimos a utilizar as diferenças das ciências aplicadas na educação, como ciências acadêmicas. Temos a pesquisa em educação quando resolvemos ir além das ciências da educação, das perspectivas da ciência tradicional, reintroduzindo abordagens experienciais, de ordem artística, poética, literária, filosófica e espiritual. É neste tipo de pesquisa em educação que se situa o meu próprio discurso. O meu centro de interesse gira em torno da relação humana em educação, em três dimensões: funcional, institucional/social e sacral.

DIMENSÃO FUNCIONAL

Na dimensão funcional, trata-se de tentar descobrir como se dá o jogo das funções numa prática, na existência humana. Isso pode nos levar a voltar a Freud, e discutir a função da morte e da vida. É algo que vem de dentro da gente e estrutura nosso comportamento e nossas atitudes. Não dá para dispensar a noção de morte. É uma volta ao inanimado. A destruição do outro e de si mesmo. É algo que acontece todos os dias na área da educação. O educador deve reconhecer esse mecanismo do exercício de pulsação da morte em sua prática. Sabendo, ao mesmo tempo, que a pulsação da vida é mais forte. Não necessariamente no nível individual, mas na totalidade dinâmica.

DIMENSÃO INSTITUCIONAL/SOCIAL

O educador deve ser suficientemente lúcido e circunspecto sobre tudo o que se chamou 'imaginário social'. Sobre toda a significação social do imaginário que é produzido pela

sociedade, dentro de uma historicidade. É o que, até certo ponto, passa para os indivíduos no tecido social, através das instituições. O educador deverá ter como tarefa reconhecer a lógica dialética nos seus imaginários. É por isso que ele tem o dever de olhar o que já está instituído e questionar (não é ser negativo), tentando nesse processo descobrir os conflitos mais escondidos, apagados. Tentando ver o que surge dessa lógica dialética, dessa dinâmica do instituinte e do instituído.

DIMENSÃO SACRAL

Trata-se de tentar escutar o que atravessa a nossa dimensão de vida humana. É a questão do sentido de porque estou aqui. De qual é o meu lugar dentro dessa natureza universal. É o questionamento inevitável sobre o sentido de sua própria vida, que não é dado a priori, que não é óbvio. Todas as perguntas que fiz anteriormente sobre o sentido da educação estão no meio dessa dimensão sacral. E, na minha concepção, não há resposta. Não há relação direta com uma igreja qualquer. Nem a um guru, nem a uma 'escola' espiritual. É uma prova de realidade existencial em si mesma. Mas é algo essencial para o educador, pelo olhar que ele coloca sobre os sujeitos, mas como seres autônomos. Essa visão da dimensão sacral faz com que ele experimente isso dentro de si e recoloque isso para o sujeito aprendiz. Não é o educador como algo estático, mas como em processo de, também, educar-se com o outro.

A essas três dimensões correspondem três tipos de escuta:

ESCUA DO CLÍNICO

Ele trabalha ao lado do paciente, mas não o considerando como doente. E o sujeito é quase sempre um grupo. Além dessa escuta clínica, o educador tem a escuta poética.

ESCUA POÉTICA

O educador capta, em sua escuta poética, de um golpe, algo que está lá, mas que não era previsível. É uma escuta da marginalidade, na vida coletiva e individual, da minoria, e que tem um modo todo especial de se colocar. Essa minoria se expressa de forma simbólica. Ao educador cabe tentar captar o sentido mitológico, que se encontra nas minorias, as quais têm uma maneira sua de se expressar. Daí a necessidade de o educador ter uma abertura sobre a existência dessas culturas e formas de expressão.

ESCUA FILOSÓFICA

Coloca a questão de sua relação com o imaginário sacral. O educador tenta fazer com que o sujeito reflita sobre a vida e tente dar-lhe sentido.

A metodologia adequada a essa abordagem é a pesquisa-ação existencial. Não esqueçam que quando se fala de pesquisa-ação, sempre há uma relação entre a ação e a resolução de problemas, e a reflexão sobre o processo de resolução. Isso se faz em um processo de espiral. A pesquisa ação não é linear. Ela desorganiza as nossas formas tradicionais de pensar.

FALA DO PROF. DR. ROGÉRIO CÓRDOVA

A crise ou fracasso da escola pode ser decorrente dos sentidos, das significações que a escola apresenta. Aqueles que acreditam no esforço têm êxito. Mas muitos não acreditam em si mesmos e em seus familiares. A que serve a escola? Esta é uma questão fundamental de sentido. Para que vale a pena?

Barbier retorna respondendo a perguntas

1. Sobre a diferença entre a internet e a sala de aula: “A internet é individualizada, mesmo que seja na comunicação com um grupo de pessoas, uma comunidade. A dimensão intuitiva na presença do olhar do outro não tem na internet. A internet é capital de saberes. Pensar analogicamente... Navegar analogicamente...”.
2. Sobre educação das crianças: “Educação como nutrição. É correto padronizar? Transformar o ensino em uma pasta? Homogeneizar os pequenos? Estabelecer uma homogeneização das imagens, eliminando a originalidade da criança e seu desenvolvimento”.
3. Sobre a globalização X ênfase na diferença: “Aqui a pergunta é o inverso da segunda pergunta. Em vez da homogeneização do mundo, a gente vê guerras que têm como bandeira a diferença. São problemas étnicos e culturais (bascos, Iugoslávia, América Latina, África). Tem-se a fragmentação do social. A cultura pode ser uma prisão que amassa o homem, em vez de libertá-lo. E a educação baseada em uma cultura específica não seria ruim. A melhor é uma proposta humanista, universal? Eu não tenho resposta para a resistência cultural à globalização. Seria causada pela homogeneização que o sistema impõe? A multiculturalidade não seria melhor? As diferenças culturais preocupam, a diversidade preocupa. A tendência era a de assimilação das diferenças. Hoje, a tendência é de valorizar as diferenças e até separar as diferentes culturas. A metáfora da “Manta de Arlequim”: retalhos costurados, mistura, fragmentação social, que reforça as posições pela justaposição.

Outra metáfora: A lucidez é a ferida mais próxima do sol. Ir em direção a mais lucidez, a mais esclarecimento, fazendo com que a realidade seja menos opaca, é algo que faz mal. Faz mal a que? Faz mal à criança maravilhosa que existe dentro da gente, àquela criança que se acha onipotente, que pode tudo. À medida em que a gente caminha para mais lucidez, a gente reduz a nossa própria grandiosidade, e percebemos que somos quase nada. Isso faz mal. A psicanálise, a filosofia, e outras ciências se ocupam disso. Mas é sempre uma experiência pessoal aperceber-se que minha classe social, meu grupo, minha instituição, aquilo à que eu me sinto mais pertencente é atravessado pela finitude e vai desaparecer. Esse sentimento faz mal. Ao mesmo tempo, a ferida mais próxima do sol significa que, passando por essa dificuldade interior, essa dor, chega-se a um esclarecimento supremo, à fonte de todo o esclarecimento. Não é possível chegar à sabedoria simplesmente pela via do prazer. Há momentos de dúvida que são difíceis. O esclarecimento supremo nos leva à alegria extasiante, intensa.”

4. O engajamento do pesquisador pode prejudicar a objetividade da pesquisa? As dimensões poética e sacral são subjetivas. ‘Tem que limpar a subjetividade?’ E (junto com a pergunta 5) a resposta para 4 e 5:

5. Passando pelas correntes de pensamento da década de 60... Os que foram marxistas, quando entram na subjetividade, entram em Freud, Lacan. Como Barbier chegou à Jung e Krishnamurti? Qual é a sua subjetividade intelectual?

“Eu sou como um ‘ocidental mestiço’ (com oriental). Trabalhei com pessoas agonizantes e formando pessoal que trabalha nos hospitais. Cuidados paliativos com os agonizantes. Eu tinha muitos saberes (filosóficos, psicanalíticos, sociológicos etc.), mas eu não me autorizaria a trabalhar com agonizantes se eu não tivesse estado muito próximo de pessoas agonizantes – minha avó, meu pai, meu irmão. Não se sabe nada, objetivamente, sobre esse espaço da vida agonizante. A gente sabe muita coisa. Mas cada vez que acontece é algo diferente, novo. Nada serve, a não ser evitar o pânico, e se a gente fica preso à objetividade, é impossível. Para poder escutar a pessoa que morre, há que ser com um espaço vazio que chamo de espírito meditativo, sem imagem, sem conceito, simplesmente uma presença, estar lá, com o outro, sem tentar projetar qualquer coisa. Então eu pergunto: isso é subjetividade? Ou então é a ultrapassagem da falsa dialética objetividade X subjetividade. Cada vez é uma experiência nova, e isso quer dizer que nenhuma experiência anterior nos serve naquele momento. Nestes últimos anos eu fui confrontado com a morte de uma pessoa que eu amava e que morreu em um espaço de 5 minutos. Apesar de minha experiência anterior, tenho que dizer que eu não sabia nada. Eu senti crescer dentro de mim dimensões emocionais, interrogações que eu não reprimi, mas a única coisa que eu soube fazer foi estar lá, com uma pessoa que não estava mais. É isso que me fez fazer muitas perguntas sobre minhas relações de educação com os estudantes. Porque quando estamos nesse espaço de escuta além do narcisismo, que não é protegido pela objetividade institucionalizada que chamamos científica, então o outro pode dizer quem ele é profundamente, com toda a sua gama de perguntas, que não têm solução. Então a gente se sente profundamente questionado pelas questões do outro, do estudante, que nos são colocadas sem censura. Não temos resposta. Eventualmente, uma resposta pode aparecer, condicionada ao fato de não estarmos tranquilos conosco mesmos.

É assim que eu responderia à questão da subjetividade, porque eu confesso aos meus colegas que não tenho resposta objetiva para dar. Então é isso o que eu queria dizer. Porque se não, eu entro nessa dialética, nessa polêmica que me parece fugir pela tangente, mesmo se eu a compreendo e respeito (a dialética). E isso me permite chegar à pergunta de Maria Luiza (nº 5), com cuja trajetória me identifico, porque eu também me encontro entre um tipo de marxismo e depois de um personalismo humano. É difícil ter vivido no mundo nas décadas de 60 e 70 sem estar de alguma forma marcado pelo personalismo cristão e pelo marxismo-leninismo. Eu senti a necessidade de me desfazer, de me desprender de todas as ideologias que pretendem ter a verdade, quer seja a verdade da história, quer seja a verdade do inconsciente, quer seja a verdade de Deus, ou de uma entidade suprema ou superior. Parece-me que no interesse da educação tudo isso foi colocado em questão. Questionado pelos

obstáculos da vida e pela própria vida. Esse questionamento me fez encontrar outras figuras, e a figura mais importante para mim foi a de Krishnamurti. Tenho que identificar, no esquema que montei sobre a abordagem transversal, os pontos fortes da referência intelectual que ele me deu. Assim, tem o lado dos saberes e o lado do conhecimento de si. Do lado do conhecimento de si, Krishnamurti foi a figura mais importante. A tal ponto que me decidi, há cerca de 10 anos atrás, a dar um curso regular sobre Krishnamurti na Universidade de Paris. Krishnamurti não é nenhum guru, nenhum mestre espiritual. Ele simplesmente nos obriga a procurar saber, sentir o que é a verdade para nós mesmos. Ele diz, entre outras coisas, que não existem caminhos para a verdade. Todos os caminhos devem ser postos em questão e ninguém, nenhuma outra pessoa, pode indicar para você qual é o caminho. Para mim o educador não é aquele que indica um caminho, mas pergunta, questiona, qual é o caminho que você pretende tomar. Se eu recupero o meu itinerário intelectual, eu tenho de um lado Krishnamurti e, um pouco mais tarde, o Castoriadis. Todo o meu esforço intelectual consistiu em retomar Krishnamurti e Castoriadis, que para mim representa o sumo do saber, e Krishnamurti, que representa para mim o não saber. A abordagem transversal está atravessada por essas duas figuras. Têm outras, mas essas duas se destacam mais. Edgard Morin, por exemplo. Mas é verdade que aquelas gerações se dividiram, entre o existencialismo e o Marxismo (tendência mais dura), que pretendia ter a verdade. Ninguém, no meio intelectual, hoje, tem a ousadia de falar de Marx. Então, me desfiz dele. Mesmo assim, sou um professor que ousa falar da luta de classes, que ousa falar que a diferença entre o hemisfério Norte e o hemisfério Sul não é inevitável. Que as desigualdades entre os ricos e os pobres são estruturalmente organizadas. Só que agora eu não me refiro a essas coisas como a um princípio científico, mas como um princípio ético.”

6. Sobre autonomia e engajamento, luta política por transformação social e pesquisa ação existencial:

“São temas que pertencem a dimensões diferentes e se entrecruzam para melhor se articularem. Nos tempos em que eu era mais marxista do que hoje, eu pensava verdadeiramente que a sociedade mudaria, que as coisas mudariam se a sociedade mudasse. E eu sempre tive muito respeito pelos militantes que trabalhavam nesse sentido. Tenho que confessar que depois de algumas décadas, os fatos políticos, econômicos e sociais me obrigaram a rever essa visão de mudança pela sociedade e não pelo indivíduo. Parece-me claro que se a pessoa não faz um esforço de conhecer-se, ela vai simplesmente reproduzir o que ela denuncia nos outros, utilizando os mesmos sistemas de poder que estão à disposição. O problema consiste então em voltar-se a si mesmo, sabendo que somos cidadãos presos em uma engrenagem, que nos prende e ao mesmo tempo nos ultrapassa. A autonomia, vista como a possibilidade de criar as nossas próprias normas, significa desfazer-se de condicionamentos não só aparentes, mas mais sutis também, como o tipo de criação da família, da classe social, do meio ambiente em que o indivíduo está inserido. Sabemos muito bem que quando estudamos outras culturas, como as asiáticas, que os condicionamentos são muito fortes nessas culturas. E quando se pesquisa sobre esses condicionamentos, descobri-los gera as feridas sobre as quais falei antes. Mais a gente

ama, mais a gente é amado, mais difícil é se desprender desse amor. Mas é fundamental desprender-se. Vou dar um exemplo: por mais de 10 anos, eu pratiquei o Tai Chi Chuan. Na China, há dois anos, eu me feri e tive que parar essa prática. Quando penso em voltar a praticar o Tai Chi Chuan, eu me pergunto porque faria isso, porque, ao mesmo tempo em que é uma prática que traz uma vida interior... Eu tinha a impressão de que eu não poderia parar, porque estaria quebrando o meu espaço de meditação, que era vital para mim. Mas quando me dei conta disto, foi justamente quando consegui parar. Consegui desfazer-me desse condicionamento que eu tinha. Agora que eu consegui me desprender, talvez agora eu possa voltar. Eu me sinto mais autônomo com relação a essa prática. Enquanto a gente não perder essa capacidade de nos distanciarmos, de nos desprendermos de tudo o que nos condiciona, especialmente em relação às figuras que dão-nos um sentido para a vida, não podemos fazer pesquisa-ação. A gente pode efetivamente trabalhar como pesquisador-ação existencial quando a gente puder estar junto com os outros, tentando procurar as vias de autonomização. Essa via é uma que abre sobre o sentido da totalidade da vida na sua complexidade crescente. E este vivido nos obriga a tomar uma posição, um compromisso maior na vida política e social. Esse engajamento é mais ético, antes de ser mesmo institucional. E mesmo que a gente se engaje em um partido político, qualquer que seja ele, e em função dessa visão de totalidade que a gente tem de si mesmo e dos outros, estamos sempre conscientes de que a dúvida é possível. Ou seja, jamais uma organização, uma militância, pode nos aprisionar dentro de um condicionamento qualquer. Somos livres, ao mesmo tempo em que engajados. De certa maneira, nós derrubamos os militantes tradicionais, porque somos capazes de imprevisibilidade, em função desse sentido ético de que falei. Voltei a falar de luta de classes quando ninguém mais fala nisso, não é porque o marxismo é científico, e sim porque eu acho que o humanismo marxista tem valor, que a representatividade do trabalhador é algo a ser salvaguardado, é algo que consigo compreender a partir da dinâmica da totalidade do que está e é vivo. Isso me dá talvez mais firmeza nos meus compromissos e engajamentos do que quando era mais jovem, quando me referia a certas doutrinas.”

7. Sobre escuta sensível, transversalidade, e como ficam as relações de poder nas relações humanas?

Se a gente está realmente dentro da perspectiva da escuta sensível como eu já expliquei, então a gente fez um trabalho sério. Isso não significa que a gente, em certo momento, não vá assumir certas posições de poder. Mas é diferente assumir uma posição de poder crendo nela, e assumir uma posição de poder porque o grupo, a instituição requer que você tome essas posições. A questão é saber qual o grau de investimento de você mesmo dentro dessa posição de poder. Você pode deixar essa posição sem fazer mal aos outros? Essa é a questão. Assumir poder porque os outros dizem que é necessário, e assumir poder porque você acha que é necessário. Quando a discussão verdadeiramente democrática aconteceu, a eleição aponta para a pessoa que realmente é consenso. Mas o consenso só existe por um tempo. Saber sair é a questão. A escuta sensível dá a compreensão de quando é o momento de sair.”

8. Por onde começar na formação de professores?

“A questão da formação tradicional dos professores na Universidade... De fato, seria importante começar desde logo com os jovens e as crianças, para iniciá-los a se sentirem desde o início na complexidade. Mas não é por isso que o adulto formado de uma certa maneira, que nada possa ser feito em relação a ele. A questão principal é reconhecer esse adulto, essa pessoa, tal como ela é. Sem querer, de imediato, mudá-lo. Especialmente, verificar se esse professor, ele mesmo, se faz perguntas sobre sua prática, sua postura. Hoje, na França, muitos professores são forçados a se fazerem perguntas em função dos alunos que os obrigam a fazer isso. Como eles não foram formados na perspectiva e na compreensão do outro, há o conflito, o confronto com a posição do outro. Então ele se esconde atrás da figura dos doutores, e pensam que desse modo vão conseguir resolver algum problema. Felizmente, alguns são realmente tocados pelas reações agressivas dos alunos. A partir desse momento, esses professores começam a se fazer perguntas, e então é possível fazer algo com eles. É Nesse momento, nesse espaço, que a pesquisa-ação começa a fazer sentido, porque a pesquisa-ação permite reunir e colocar em movimento várias coisas ao mesmo tempo. A pesquisa-ação existencial, então, vai um pouco mais longe. Muitas vezes, tudo o que é feito, gira em torno do medo. O trabalho com o medo se torna algo essencial na pesquisa ação existencial. Do que temos medo? Temos medo de perder o que? E quem tem medo? Essa é uma questão radical.”

9. É possível fazer pesquisa-ação através da internet, com uma população virtual? Se é, como? E quanto às pessoas que se colocam na rede de forma silenciosa?

“É verdade que se pode fazê-la no espaço mencionado. As pessoas que estão nesse espaço são, em sua grande maioria, anônimas. Eu diria que para poder falar que se faz uma pesquisa-ação existencial, há a necessidade de sair do anonimato. Começar a conhecer as pessoas, mesmo virtualmente, criar mecanismos para ultrapassar a barreira do anonimato. Esse conhecimento de si começa e se faz através da história de vida. O que ela tem a falar, mesmo sabendo que tudo isso faz parte, em grande parte, do imaginário. Não tenha medo do imaginário. A partir do momento em que essas pessoas estão dispostas a sair do anonimato, ir ao encontro delas, não apenas verbal, mas o encontro físico. E quando, eventualmente, voltar a uma interação virtual, saber que o contato é de outra natureza. Quando me comunico com uma estudante que mora na China, às vezes pode ser melhor que, depois de um ano, um ano e meio, não exista mais o anonimato. Eu me recordo da pessoa em carne e osso que tive diante de mim em determinado momento. Me recordo dos momentos juntos, das discussões, das conversas que tivemos. Mesmo que ela me mande e-mails de textos que recebeu, ou que ela tirou da rede, ela deixou de ser somente uma pessoa virtual. O problema da internet é o problema da encarnação.”

10. Sobre o tema das representações sociais para a compreensão do fenômeno educativo na realidade brasileira.

“Pessoalmente, eu tenho estudado sobre o imaginário social, e não as representações sociais. Tendo a pensar que a teoria das representações sociais, dominante na Academia, é uma teoria que não deixa espaço suficiente para a dimensão do imaginário criador. Em geral, quando se fala de representação social, não se fala do imaginário. São mais os psicólogos sociais que desenvolveram essa teoria. O imaginário

social alarga um pouco essa visão das representações sociais. Eu prefiro retomar o conceito do imaginário social porque ele dá mais conta de que sempre há algo de novo que surge, o inesperado que pode surgir. Eu tenho plena consciência de que a utilização desse termo do imaginário social é também parte do meu próprio imaginário, mas enquanto aquele que pratica a educação é muito importante colocar o imaginário que possibilita algo criativo, possível de se expressar, porque isso permite que haja invenções na prática. Isso permite considerar o outro, os estudantes, os grupos, as instituições, como algo a mais que sujeitos dominados, presos, que não têm poder em si mesmos. Isso nos permite ter essa visão poética dos grupos, e reconhecer toda a capacidade, todo o potencial que existe dentro deles. A teoria da representação social se quer distante, afastada desse tipo de coisa, com relação ao que existe. Isso significa que teremos uma tendência maior de reconhecer mais a reprodução do que a criação.”

Convidado a sair com o grupo da UnB, Barbier respondeu: “Vai depender do meu grau de cansaço, que ainda não percebi qual é”.

Disponível no Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil:
<http://forumeja.org.br/pesquisaacao01>