

REGIMES DE SENTIDO E FORMAS DE EDUCAÇÃO¹

RÉGIMES DE SENS ET FORMES D'ÉDUCATION

Eric Landowski²

Conforme o texto de orientação desse colóquio, eis os semioticistas convidados « a interrogar, com as outras ciências humanas e sociais, os processos de decisão, a gestão dos sistemas assim como as consequências sociais e antropológicas das transformações em curso e a advir »³. E por isso mesmo, a refletir sobre « o sentido de nossas escolhas de sociedade e mais amplamente de nossas formas de vida »⁴. Isso com o objetivo de esclarecer as respostas possíveis aos « desafios sociais » que surgem em diversos domínios, dentre os quais em particular o da educação – É uma revolução !

Com certeza, há desde muito tempo, entre os semioticistas, pequenas brigadas particularmente ágeis que, descendo da torre de marfim onde se elabora em segredo uma semiótica ciosa unicamente de si mesma, não hesitam em se voltar sobre a sociedade « tal qual ela é ». Procuram antecipar as « expectativas » do público e mais ainda as « necessidades » dos

¹ « Régimes de sens et formes d'éducation ». Conferência apresentada em Limoges, 25-27 de novembro de 2015, no colóquio « Semiótica e ciências humanas e sociais : a semiótica face aos desafios sociais do século XXI », 27 de novembro, Sessão « Educação ». Trad. Luiza Silva.

² Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

³ Texto de orientação do colóquio (13 junho 2015), § « Problemática geral » : « *La plupart des grandes questions de notre temps impliquent [...] soit une entrée par les sciences humaines et sociales, soit leur contribution nécessaire : l'environnement, le développement durable, les droits de l'homme et des populations, la santé, l'accès à l'énergie, à l'eau, à l'information, à l'éducation, l'innovation par les usages, etc. La sémiotique jouera donc pleinement son rôle si elle interroge, avec les autres sciences humaines et sociales, les processus de décision, la gouvernance des systèmes, ainsi que les conséquences sociales et anthropologiques des transformations en cours et à venir* ». (« A maioria das grandes questões de nosso tempo implicam [...] seja uma entrada pelas ciências humanas e sociais, seja por sua contribuição necessária: o meio ambiente, o desenvolvimento sustentável, os direitos do homem e das populações à saúde, o acesso à energia, à água, à informação, à educação, à inovação pelos usos, etc. A semiótica desempenhará então plenamente seu papel se interroga, com as outras ciências humanas e sociais, os processos de decisão, a gestão dos sistemas, assim como as consequências sociais e antropológicas das transformações em curso e a advir »).

⁴ *Ibid.*, versão precedente (17 fevereiro 2015): « *Nous sommes presque tous convaincus que notre avenir dépendra, pour le meilleur ou pour le pire, des nanotechnologies, du numérique et de la robotique, de la biologie des systèmes et de la découverte de nouvelles formes d'énergie. Et pourtant chacune de ces perspectives technologiques repose sur des choix, sur des décisions, car aucune n'est inéluctable : qui peut interroger le sens de ces choix technologiques, le sens de nos choix de sociétés, et plus largement de nos formes de vie ?* ». (« Estamos quase todos convencidos de que nosso futuro dependerá, para o bem ou para o mal, das tecnologias, do computador e da robótica, da biologia dos sistemas e da descoberta de novas formas de energia. E, no entanto, cada uma dessas perspectivas tecnológicas repousa sobre escolhas, decisões, porque nenhuma é inelutável: que pode interrogar o sentido de nossas escolhas tecnológicas, o sentido de nossas escolhas de sociedade, e mais amplamente de nossas formas de vida? »).

consumidores, interpretar as « tendências » do mercado, guiá-las e responder de maneira mais lucrativa possível a seus patrocinadores. Sem essa « semiótica aplicada » (mercadológica), a disciplina não teria sobrevivido por falta de subsídios para alimentar os jovens que ela recruta.

Em contrapartida, permanecem raríssimos os que, propriamente falando, dedicaram-se ao estudo de grandes problemas « de sociedade ». E quando o fizeram, foi sempre mantendo a atitude crítica que permite uma certa distância com relação às instituições encarregadas de pensar e resolver os tais problemas. Que se pense nos estudos semióticos de Claude Calame sobre a imigração, nos de Roberto Pellerey sobre o consumismo ou as políticas ambientais, de Ugo Volli sobre as armadilhas da democracia representativa, de José Luiz Fiorin sobre as escolhas sociais do regime ditatorial de 1964 no Brasil, de Massimo Leone sobre a burocracia na Era da Internet, ou ainda nossas próprias análises dos dispositivos de integração ou de exclusão do estrangeiro (ou o « anormal »), ou sobre as questões do « risco » e da « segurança », trata-se em todos os casos de uma semiótica crítica face à gestão do social pelos aparelhos de Estado.

Bastante próxima, em tudo isso, da sociologia crítica de um Pierre Bourdieu, de um Michel de Certeau, de um Jean Baudrillard ou, hoje, de um Edgar Morin, partilhando também certas afinidades com a de Alain Badiou, essa corrente contestatória, às vezes mesmo militante (e sem dúvida em parte por causa disso até aqui colocada à margem do microcosmo semiótico), numa palavra, essa sociosemiótica de *oposição* à ordem estabelecida, ao consenso ambiente, aos saberes dogmáticos, às hierarquias burocráticas, a todas as instituições em suma (exceto uma, a língua) deveria ela agora se converter numa « disciplina » (no caso, seria a palavra justa) de *governo* ?

É verdade que ao olhar apartado do sábio fora de contexto ou do professor « apolítico », opomos desde muito tempo o *olhar comprometido* do pesquisador que se sabe e se confessa preso às contradições do aqui-agora no interior do qual ele se inscreve e das quais ele faz até mesmo o primeiro objeto de suas pesquisas. Mas esse olhar de sujeito « em situação » (como dizia Sartre), por preocupado que seja com o futuro coletivo, não pode se confundir com o do *expert* a serviço do poder público. O que situa de imediato a intervenção semiótica, tal como a concebemos, nos antípodas de uma perspectiva tecnocrática que se empenharia em imaginar, para o bem do Príncipe, os melhores meios *de adaptar as populações* às « necessidades » estabelecidas pela ciência ou apresentadas como impondo-se à razão⁵.

⁵ A título de contra exemplo que ilustre a perspectiva tecnocrática e dirigista, cf. B. Latour, « Where Are the

Para nós, por consequência, não poderá tratar-se aqui de buscar fornecer conselhos ou justificativas aos responsáveis pela boa administração de « nossas escolhas de sociedade » (que na maior parte dos casos são aliás *as suas* e não as nossas), mas de *interrogar práticas* — em certos casos « escolhas », mais frequentemente evoluções ou transformações observáveis aquém de toda decisão — e de interrogar o sentido delas para, chegada a hora, confrontar nossas interpretações ou nossas hipóteses com as que podem formular os pesquisadores de disciplinas vizinhas.

*

No âmbito do ensino, é efetivamente a questão do sentido das práticas e, mais precisamente, do sentido de práticas *interacionais* que constitui o nó dos problemas sobre os quais somos convidados a nos interrogar.

De fato, se admitido que o ato de educar põe por definição em relação de interação um sujeito-educador (*educator*), um sujeito-« educável » (a educar, *educandum*, e não « educado », termo resultativo) e um objeto-educante (*educans*, matéria cujo domínio, sob forma de utilização ou de prática, fará um dia do educável um educado)⁶, então a diversidade de práticas educativas, assim como as causas dos problemas que elas levantam, deveriam ser analisáveis a partir da distinção que temos aliás colocado entre um pequeno número de *regimes de interação* fundados sobre princípios semióticos interdefinidos (princípios de regularidade *vs.* de aleatoriedade, de intencionalidade *vs.* de sensibilidade), os quais, eles mesmos, remetem a outros tantos *regimes de sentido* (programação, assentimento face ao inevitável, manipulação, ajustamento ao outro)⁷.

Segundo a maneira com que é considerada e, se for o caso, como se a teoriza do ponto de vista de uma ciência didática, a relação educativa pode ser concebida globalmente nos termos de um ou outro dos quatro polos desse modelo, a saber :

Missing Masses ? The Sociology of a Few Mundane Artifacts », in W.E. Bijker, J. Law (eds.), *Shaping Technology / Building Society : Studies in Sociotechnical Change*, Cambridge, MIT Press, 1992. Sobre a ideologia e os efeitos do « *building society* », reportar-se-á ao trabalho conduzido pela administração *yankee* tanto no Afeganistão (2001-2014) quanto no Iraque (2003-2015).

⁶ A respeito da tripartição actancial e factitiva assim esboçada, da mesma forma que sobre a noção de prática enquanto oposta à de utilização, cf. E. Landowski, « Avoir prise, donner prise », *Actes Sémiotiques*, 112, 2009 (<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2852>), § 2.1.2 et 1.1.3.

⁷ *As interações arriscadas*, São Paulo, Estação das letras e das cores, 2014.

— numa perspectiva « humanista », como fundada sobre uma relação por natureza intersubjetiva de confiança e de persuasão, de avaliação e de troca — o que, semioticamente falando, corresponde à *manipulação* ;

— ou, num registro próximo, como uma *programação* : é a concepção a mais tradicional (outrora a da « decoreba ») : após ter sido rejeitada durante um certo período, ela está de volta no centro das atenções mediante o recurso a diversos substitutos tecnológicos do educador que permitem, hoje, sob a cor da « interatividade » e da « autonomia », programar melhor que nunca as fases de uma aprendizagem ;

— ou ainda (herança, talvez, do movimento socio-cultural de 1968), como uma prática de caráter participativo que, para nós, corresponde tipicamente ao regime interacional do *ajustamento* : a pedagogia atual dá, com efeito, um papel incessantemente crescente às formas de atividade chamadas lúdicas destinadas a favorecer, sob um modo mais ou menos efusivo, o « desabrochar » de cada um. As posições do *educator* e do *educandum* aí parecem intercambiáveis, e correlativamente o *educans* (a « matéria » a ensinar) perde seu caráter tradicional de saber objetivado para vir a se confundir com o próprio processo interacional ;

— ou enfim como uma maiêutica que (paradoxalmente) remete ao que chamamos de *assentimento* : assentimento, no caso, não à verdade dos saberes transmitidos (que serão, ao contrário, sistematicamente colocados em questão), mas à ordem transcendente de uma Verdade além de todas as relações entre sujeitos e por isso mesmo objeto de uma busca sem fim.

As coisas, contudo, se complicam quando se considera o conjunto dessas relações não mais a distância e abstratamente mas no ato, tal como são vividas por exemplo numa sala de aula. Lá se cruzam práticas que podem corresponder, simultaneamente ou alternadamente, a qualquer um de nossos regimes. De fato, nas suas interações, *educator*, *educandum* e *educans* não se conduzem necessariamente uns e outros segundo os princípios diretores de um único e mesmo regime interacional. E, portanto, não é necessariamente, tampouco, o mesmo regime de sentido que comanda suas maneiras respectivas de conceber o que é « estar no mundo », viver em sociedade, trabalhar em classe, e assim dar (ou não) um sentido à « vida » sob as formas diversas que lhe conferem essas associações superpostas ou cruzadas.

A relação educativa toma assim, sob o olhar de seus participantes, o caráter de um encontro, até físico, e de uma confrontação entre modos de ser e de fazer, entre estilos de existência e modos de coexistência, entre visões do mundo e modos de vida distintos ou

opostos⁸. Compreende-se que nessas condições ela possa tanto fazer surgir incompatibilidades e gerar conflitos quanto favorecer, no caso de concordância, o ronronar de um sistema auto-reprodutor entre parceiros que se sustentam mutuamente.

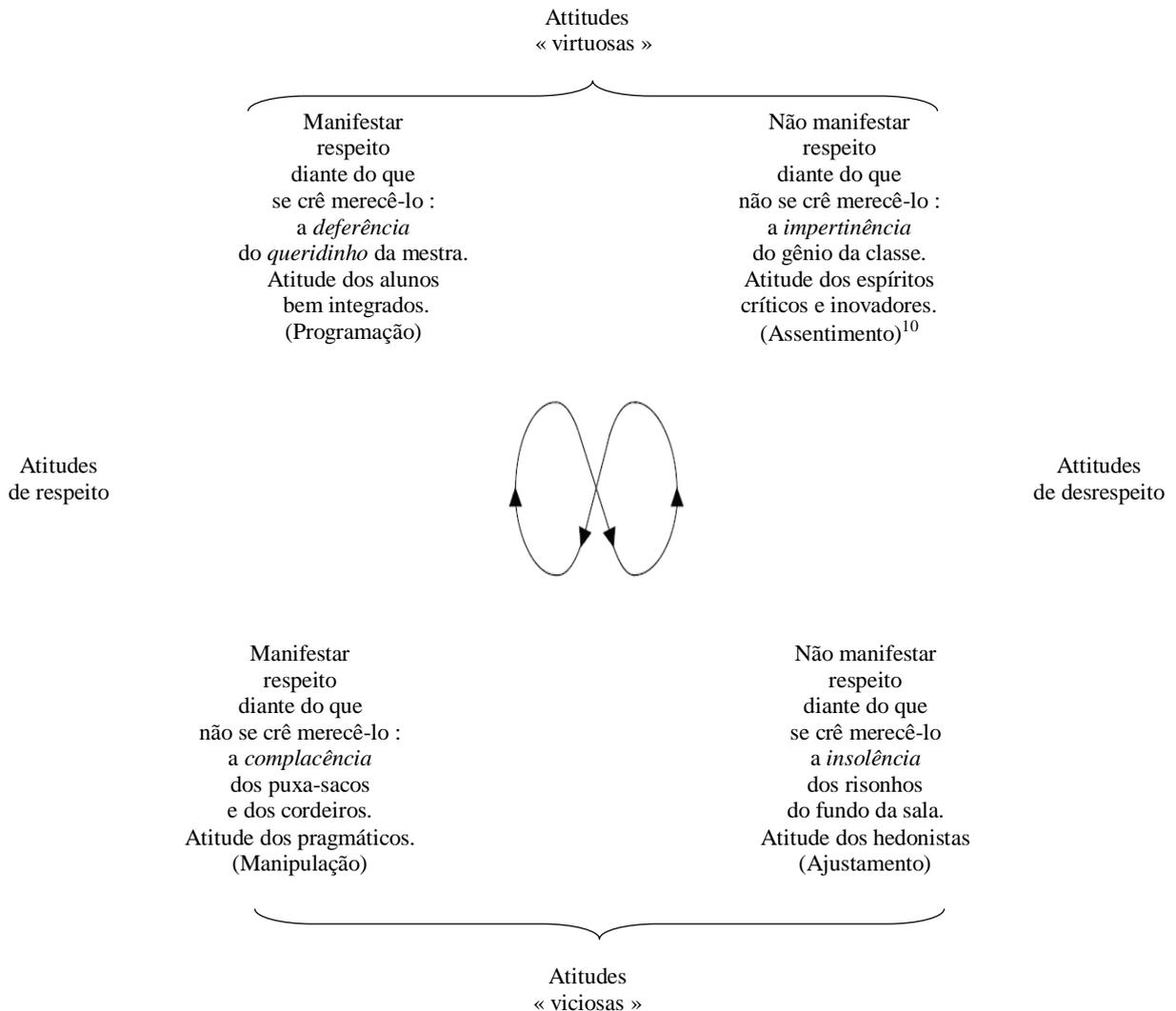
*

Para inventariar e buscar esclarecer alguns dos pontos críticos previsíveis nessa dinâmica — quer se tratasse de bloqueios ou desvios, de impasses ou de avanços, de nostalgias ou aberturas promissoras —, tomaremos como referência uma experiência que todos partilhamos na posição de « educável » e que a maior parte dentre nós continua a viver cada dia, em postura de educador (e talvez até de educando) : a experiência, precisamente, da sala de aula, qualquer que seja a matéria e o nível — do curso elementar ao seminário (... de semiótica, por exemplo).

Tradicionalmente, nesse contexto, o Mestre, e o Saber que ele tem a responsabilidade de transmitir — *educator* e *educans* — constituem, juntos, uma instância institucionalmente posta, de todos os pontos de vista, como « respeitável » : ela encarne ao mesmo tempo o conhecimento certo e a autoridade legítima. É então com relação a ela que vão se diferenciar atitudes, reações, estratégias características de diferentes figuras possíveis do *educandum* que fomos e cujos anos de escola nos deixaram lembrança. Pode-se esquematizar a topografia sob a forma do modelo seguinte⁹ :

⁸ Ou, diriam muitos de nossos colegas, entre « formas de vida » heterogêneas. Ou ainda acrescentariam alguns, seduzidos pela linguagem do professor Latour, citado acima, entre uma multiplicidade de « modos de existência », não no sentido clássico dos « modos de existência semiótica » (virtual, atual etc.), mas segundo uma acepção nova, tão sibilina para nós quanto a estranha « sociologia » de que emana. A bem da verdade, todas essas fórmulas nos parecem, conceptualmente, grosso modo, equivalentes. Sobre a disputa lexical que, contudo, se segue, cf. E. Landowski, « Régimes de sens et styles de vie », *Actes Sémiotiques*, 115, 2012 (<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2647>).

⁹ Cf. E. Landowski, « Plaidoyer pour l'impertinence », *Actes Sémiotiques*, 116, 2013 (<http://epublications.unilim.fr/revues/as/1450>) ; tr. it., « Arringa per l'impertinenza », in G. Ceriani et E. Landowski (éds.), *Impertinenze*, Milan, Et al, 2010.



O esquema inicial poderia então ser enriquecido nele integrando no mínimo os três níveis seguintes, entre os quais cada um pressupõe o que o precede e implica o que o segue :

— um nível estratégico da definição dos tipos de *objetivos* :

¹⁰ O impertinente é essencialmente uma figura paradoxal : se ele é pronto a dar seu pleno assentimento a uma Verdade superior procedente da revelação ou da demonstração, ele crê ao mesmo tempo que nenhuma verdade última é deste mundo e que, conseqüentemente, todo discurso que pretende dizê-la deve ser colocado em dúvida, ser questionado e submetido à crítica. Sua própria exigência de certeza e sua paixão pela verdade o levam assim a dar a aparência de ceticismo face a todo e de impertinência face a todos.

Transmitir
uma soma de conhecimentos acabados e pré-definidos
(« cumprir a tempo o programa »).

X

Fornecer
aos alunos algo útil para seu futuro.
Não perder um minuto.

Despertar
a paixão de conhecer
e a exigência de verdade.

Desabrochar
individualidades.
Não entediar.

— um nível tático das escolhas dos *métodos* :

A repetição, a decoreba
Os cursos preparatórios.

X

O exercício, as astúcias, as colas.
A arte do copiar-colar.

O suspenso.

O ser junto, o afeto partilhado.
Os jogos.

— um nível epistemológico subjacente, o de uma *filosofia* implícita do conhecimento, do qual depende o estatuto veridictório dos « saberes » em jogo :

O dogmatismo :
um saber certo.

X

O pragmatismo :
um saber útil.

A maiêutica :
um saber em questão.

O interacionismo :
no pior, um saber indiferente,
no melhor, um « saber » em ato.

A superposição desses níveis permite dar conta das formas elementares de práticas educativas que apresentam, cada uma, princípios de coerência suficientemente fortes e diferenciados para lhes assegurar uma relativa estabilidade. Tomadas como referência, elas nos servirão para depreender as modalidades previsíveis — e as formas observáveis — de sua perturbação. A partir daí se evocarão alguns dos problemas vividos tanto pelos educadores quanto por aqueles que aspiram a « educar » e se tentará analisar o que resulta do ponto de vista do próprio conhecimento.