

Regimes de sentidos e formas de Educação

Régimes de sens et formes d'éducation

Eric Landowski (Paris, C.N.R.S.)
Tradução de Angela Grandó

Resumo: O presente texto é o resumo de uma palestra apresentada no colóquio « Sémiotique et sciences humaines et sociales : la sémiotique face aux défis sociétaux du XXI^e siècle », Université de Limoges (França), 25-27 novembre 2015, section Education.

Palavras-chave: educação. sociologia da educação. sociologia.

Résumé: Ce texte est le résumé d'une conférence présentée lors du colloque « Sémiotique et sciences humaines et sociales : la sémiotique face aux défis sociétaux du XXI^e siècle », Université de Limoges (France), 25-27 novembre 2015, section Education.

Mots clés: éducation. sociologie de l'éducation. sociologie.

De acordo com as diretrizes deste colóquio,¹ eis os semioticistas convidados a “questionar, com as outras ciências humanas e sociais, os processos de tomada de decisão, a governança dos sistemas e as consequências sociais e antropológicas das transformações atuais e futuras”.² E, ao fazê-lo, refletir sobre “o significado de nossas escolhas de sociedade e, mais amplamente, de nosso modo de vida”.³ E isso, com o objetivo de esclarecer possíveis respostas aos “desafios societais” que surgem em vários campos e, em particular, no da educação. - É uma revolução!

Certo é que, há muito tempo, existem, entre os semióticos, alguns especialistas que passam rapidamente pelo assunto e descem de suas torres de marfim onde se desenvolve, secretamente, uma semiótica preocupada apenas consigo mesma e não hesitam em «debruçar-se» sobre a sociedade “tal como ela é”. Eles procuram antecipar as “expectativas” do público e, mais ainda, as “necessidades” dos consumidores, procuram interpretar as “tendências” do mercado, orientá-las e responder a elas da maneira mais lucrativa possível para seus clientes. Sem essa “semiótica aplicada” (ao marketing), a disciplina não teria sobrevivido por falta de subsídios para alimentar as suas jovens tropas.

Por outro lado, raríssimos são os que se dedicaram, propriamente dito, ao estudo dos principais problemas “sociais”. E quando o fizeram, foi sempre mantendo a atitude crítica que uma certa distância das instituições responsáveis por pensar e resolver esses problemas permite. Basta pensar nos estudos semióticos de Claude Calame sobre imigração, nos de Roberto Pellerrey sobre consumismo ou políticas ambientais, nos de Ugo Volli sobre as armadilhas da democracia representativa, nos de José Luiz Fiorin sobre as escolhas sociais do regime ditatorial brasileiro de 1964, nos de Massimo Leone sobre a burocracia na era da Internet, ou ainda em nossas próprias análises de mecanismos para integrar, assimilar ou excluir o estrangeiro (ou o “anormal”), ou sobre questões de risco e «segurança”. Tratou-se, em todos os casos, de uma questão de semiótica crítica em face da gestão do social pelos aparatos do Estado.

1 Uma primeira tradução deste ensaio para o português foi publicada em: “Regimes de sentido e formas de educação”, *EntreLetras*, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/267890318.pdf>.

2 Diretrizes da conferência: “A maioria das grandes questões do nosso tempo implica [...] ou uma contribuição das ciências humanas e sociais, ou sua contribuição necessária: o meio ambiente, o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos e os direitos das populações, a saúde, o acesso à energia, à água, à informação, à educação, à inovação através dos usos, etc. A semiótica desempenhará, portanto, plenamente, seu papel se questionar, com as outras ciências humanas e sociais, os processos de tomada de decisão, a governança dos sistemas, bem como as consequências sociais e antropológicas das transformações atuais e futuras.” (13 jun. 2015, “Problématique d’ensemble”).

3 *Ibid*, versão anterior (17 fev. 2015): “Estamos quase todos convencidos de que nosso futuro dependerá, para o bem ou para o mal, das nanotecnologias, das tecnologias digitais e da robótica, da biologia de sistemas e da descoberta de novas formas de energia. E, no entanto, cada uma dessas perspectivas tecnológicas se baseia em escolhas e decisões, nenhuma das quais é inevitável: quem pode questionar o significado dessas escolhas tecnológicas, o significado de nossas escolhas de sociedades e, de forma mais ampla, de nossas formas de vida”.

Nesse aspecto, bastante próxima da sociologia crítica de um Pierre Bourdieu, de um Michel de Certeau, de um Jean Baudrillard ou, atualmente, de um Edgar Morin, e também compartilhando certas afinidades com a de Alain Badiou, esse movimento de protesto, às vezes até militante (e, sem dúvida, em parte por causa disso, até então relegado ao segundo plano do microcosmo semiótico), em suma, essa *sociossemiótica de oposição* à ordem estabelecida, ao consenso predominante, ao conhecimento dogmático, às hierarquias burocráticas, a todas as instituições, (exceto uma, a língua) deve agora ser convertida em uma *disciplina* (essa seria a palavra certa) *de governo*?

É verdade que, ao olhar distanciado do estudioso fora de contexto ou do professor “apolítico”, há muito tempo opomos o *olhar envolvido* do pesquisador que conhece e se confessa estar envolvido nas contradições do aqui e agora em que se encontra, e que, até mesmo, faz disso o principal objeto de sua pesquisa. Mas por mais que esse olhar em situação se concentre no devir coletivo, ele não pode ser confundido com o do especialista a serviço do poder público. Eis o que coloca de imediato a intervenção semiótica, como a vemos, nos antípodas de uma perspectiva tecnocrática que gostaria de imaginar, em benefício do Príncipe, as melhores maneiras de adaptar as populações às “necessidades” estabelecidas pela ciência ou supostamente impostas pela razão.⁴

Por conseguinte, não pode se tratar, aqui, para nós, de procurar dar conselhos ou justificativas aos responsáveis pela boa administração das «nossas escolhas de sociedade» (que na maioria dos casos são *as deles*, não as nossas), mas sim, *de questionar práticas*, - às vezes efetivamente “escolhas”, mas, com mais frequência, evoluções e transformações observáveis antes da tomada de qualquer decisão - e questionar seu sentido para quando chegar a hora, confrontar nossas interpretações ou hipóteses com as apresentadas por pesquisadores de disciplinas afins?

*

Na área da educação, é, de fato, sobre a questão do sentido das práticas e, mais precisamente, sobre o sentido das práticas *interacionais* que constitui o cerne dos problemas societários que somos convidados a nos questionar.

Efetivamente, se admitimos que o ato de educar, por definição, coloca em interação um sujeito-educador (*educator*), um sujeito-‘educável’ (a ser educado, *educandum*, e não ‘educado’, termo resultante) e um objeto-educador (*educans*, uma matéria cujo domínio, na forma de uso ou prática, um dia fará do educável

4 Como um contra-exemplo sociossemiótico que ilustra a perspectiva tecnocrática e dirigista, consulte B. Latour, “Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts», em W.E. Bijker, J. Law (eds.), *Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnical Change*, Cambridge, MIT Press, 1992. Sobre a ideologia e os efeitos da “building society”, veja o trabalho realizado pela administração de ocupação ianque no Afeganistão (2001-2014) e no Iraque (2003-2015).

um educado),⁵ então a diversidade das práticas educacionais e assim como as causas dos problemas que elas levantam deveriam, sim, ser analisáveis com base na distinção que, aliás, fizemos entre um pequeno número de *regimes de interação* baseados em princípios semióticos interdefinidos (princípios de regularidade vs. aleatoriedade, intencionalidade vs. sensibilidade), que remetem a outros tantos regimes de significado (programação, consentimento diante do inevitável, manipulação, ajuste ao outro).⁶

Conforme a perspectiva pela qual é considerada e, se for o caso, teorizada do ponto de vista de uma ciência didática, a relação educacional pode ser concebida, globalmente, em termos de um ou outro dos quatro polos desse modelo, a saber:

- em particular, a partir de uma perspectiva “humanista”, como sendo fundamentada em uma relação intersubjetiva de confiança e persuasão, de avaliação e de troca – o que, semioticamente falando, diz respeito à manipulação;

- ou, em um registro próximo, como *uma programação*: essa é a concepção mais tradicional (no passado, a do “aprender de cor”): depois de ter sido rejeitada, ela está voltando a ser favorecida por meio do recurso aos substitutos tecnológicos para o educador que lhe permitem, sob o pretexto de “interatividade” e “autonomia”, programar as fases da aprendizagem melhor do que nunca;

- ou ainda (um legado, talvez, do “pensamento de 68”), como uma prática de caráter participativo que, para nós, é tipicamente parte do regime interacional do *ajustamento*: a pedagogia de hoje também dá um lugar cada vez maior às chamadas formas lúdicas de atividade que, supostamente, encorajam, de uma forma mais ou menos efusiva, a “realização” de cada indivíduo. As posições de *educator* e *educandum* aí aparecem como, intercambiáveis, e o *educans* (a matéria a ser ensinada) está perdendo sua objetividade tradicional e se confundindo com o próprio processo interacional;

- ou, finalmente, como uma maiêutica que (paradoxalmente) é da competência do que chamamos de regime de *assentimento*: assentimento, nesse caso, não à verdade aceita do conhecimento transmitido (que será, ao contrário, sistematicamente questionado), mas à ordem transcendente de uma Verdade além de todas as relações entre os sujeitos e, por isso mesmo, o objeto de uma busca sem fim.

Todavia, as coisas se complicam quando consideramos a totalidade dessas relações não a distância e de forma abstrata, mas em ação, como são vivenciadas em uma sala de aula, por exemplo. Aí se cruzam as práticas que podem

5 Sobre o princípio da tripartição actancial e factível assim delineada e sobre a noção de prática em oposição ao uso, consulte E. Landowski, “Avoir prise, donner prise”, *Actes Sémiotiques*, 112, 2009 (<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2852>), § 2.1.2 e 1.1.3. Port. L. Silva, M. Scoz, Y. Fachine, *Antes da interação, a ligação*, São Paulo, CPS editora, 2019, 104 p.

6 “As interações Ariscadas”, Limoges, Pulim, 2005. Trad. port. L. Silva, *Interações arriscadas*, São Paulo, Estação das Letras e Cores, 2014, 128 p.

corresponder, simultânea ou alternadamente, a qualquer um de nossos regimes. Pois, em suas interações, *educator*, *educandum* e *educans* não se comportam, necessariamente, de acordo com os princípios orientadores de um único e mesmo regime interacional. E nem é, portanto, necessariamente, também o mesmo regime de sentido que governa suas respectivas maneiras de conceber o que significa “estar no mundo”, viver em sociedade, trabalhar em sala de aula e, assim, dar um sentido (ou não) à “vida” nas várias formas que lhe conferem essas afiliações sobrepostas ou cruzadas.

A relação educacional assume, assim, do ponto de vista de seus participantes, o caráter de contato e confronto entre modos de ser e de fazer, entre estilos de existência e modos de coexistência, entre visões de mundo e modos de vida distintos ou opostos.⁷ Compreende-se por que, nessas condições, ele pode dar origem a incompatibilidades e gerar conflitos ou, quando há acordo, pode incentivar o ruído contínuo de um sistema auto reprodutor entre parceiros que se sustentam mutuamente.

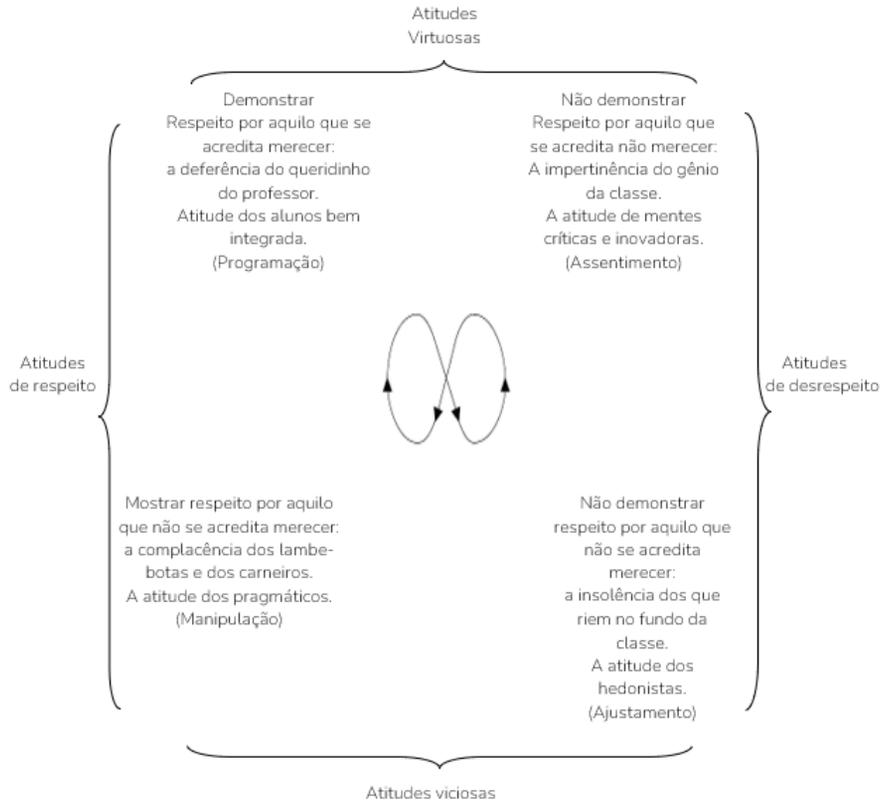
*

Para inventariar e tentar esclarecer alguns dos pontos críticos previsíveis nessa dinâmica - sejam bloqueios ou desvios, impasses ou avanços, nostalgia ou aberturas promissoras -, tomaremos como ponto de referência uma experiência que todos nós compartilhamos na posição de “educável” e que a maioria de nós continua a viver todos os dias, na posição de educador (e talvez, até, de educando): a experiência, precisamente, da *sala de aula*, seja qual for a matéria ou o nível - do primário ao seminário (... de semiótica, por exemplo).

Tradicionalmente, nesse contexto, o Mestre e o Saber por cuja transmissão ele é responsável - *educator* e *educans* - juntos constituem um corpo institucionalmente estabelecido que é “respeitável” em todos os aspectos: ele incarna tanto o conhecimento constituído, quanto a autoridade legítima. É, portanto, em relação a ele que vão se diferenciar as atitudes, reações e estratégias características das diferentes figuras possíveis do *educandum* que fomos e dos quais os anos de escola nos deixaram lembranças. Podemos esquematizar a topografia na forma do seguinte modelo:⁸

7 Ou, como diriam muitos de nossos colegas, entre “formas de vida” heterogêneas (ou mesmo, alguns acrescentariam, entre uma multiplicidade de “modos de existência” - não no sentido clássico de “modos de existência semióticos” (virtual, real etc.), mas, de acordo com um significado recente que é tão sibilino quanto a estranha sociologia da qual emana, como objetos de “investigação”). Na verdade, todas essas fórmulas nos parecem conceitualmente equivalentes. Sobre a disputa de palavras que, no entanto, se segue, cf. E. Landowski, “Régimes de sens et styles de vie”, *Actes Sémiotiques*, 115, 2012. Disponível em: <http://epublications.unilim.fr/revues/as/2647>.

8 Cf. E. Landowski, “Plaidoyer pour l'impertinence”, *Actes Sémiotiques*, 116, 2013 (<http://epublications.unilim.fr/revues/as/1450>); tr. it., “Arringa per l'impertinenza”, em G. Ceriani e E. Landowski (eds.), *Impertinence*, Milão, Et al, 2010.



Nosso primeiro objetivo será o de mostrar como a cada uma dessas posições corresponde:

- não apenas um tipo de atitude por parte do aluno (podemos prever que ela variará em função do contexto cultural evolutivo que envolve a atividade da sala de aula);

- mas, igualmente, por parte do professor, um modo específico de ensinar, seja de acordo com uma sintaxe da “junção” que privilegia a transferência de conhecimento objetivado, seja no modo da “união”, um sistema de transmissão

9 O impertinente é uma figura essencialmente paradoxal: embora esteja preparado para dar seu pleno consentimento a uma Verdade superior derivada da revelação ou da demonstração, ele acredita, ao mesmo tempo, que nenhuma verdade última é deste mundo e que, conseqüentemente, qualquer discurso que a reivindique pode ser duvidado, deve ser questionado e submetido à crítica. Sua própria exigência de certeza e sua paixão pela verdade fazem com que ele seja visto como cético em relação a tudo e impertinente em relação a todos.

de habilidades que procede pelo contato entre sensibilidades e impregnação (tal como o contágio do discípulo pelo exemplo, pela simples presença, pela “aura” do mestre de arco e flecha);

- e, por isso mesmo, uma definição da forma, do conteúdo e do status de *educans*, ou seja, *do que é* ensinado, comunicado, transmitido ou, quando apropriado, construído na interação: conhecimento constituído? Uma competência (e de que natureza)? Uma habilidade interpessoal? etc.

O diagrama inicial, então, poderia ser aí enriquecido, pelo menos, com a integração dos três níveis a seguir, cada um dos quais pressupõe o anterior e implica o posterior:

- um nível estratégico de definição dos tipos de *objetivos*:

Transmitir uma soma finita e predefinida de conhecimento (“acertar o programa na hora certa”)		Despertar a paixão por conhecer e a exigência de verdades.
Proporcionar aos alunos algo de útil para seu futuro. Não perder um minuto sequer	X	Despertar individualidades. Não ficar entediado.

- um nível tático na escolha dos *métodos*:

Repetição, Memorização, Estudo (preparação).		Suspense.
	X	
Exercícios, astúcias, anti-cola. A arte de copiar e colar...		Estar junto, afeto compartilhado. Os Jogos.

- um nível epistemológico subjacente, o de uma *filosofia* implícita do conhecimento que determina o status de veracidade do “conhecimento” envolvido:

Dogmatismo: Um conhecimento constituído.		Maiêutica: Um conhecimento em questão.
Pragmatismo: conhecimento útil	X	Interacionismo: na pior das hipóteses, conhecimento indiferente; na melhor das hipóteses, “conhecimento” em ação.

A sobreposição desses níveis permite perceber formas elementares de prática educacional, cada uma apresentando princípios de coerência suficientemente fortes e diferenciados para garantir sua relativa estabilidade. Elas nos servirão como ponto de referência para estimular a identificação de maneiras previsíveis - e formas observáveis - de sua perturbação. A partir daí discutiremos alguns dos problemas vivenciados tanto pelos educadores quanto por aqueles que aspiram a “educar” e tentaremos identificar o que resulta disso do ponto de vista do próprio conhecimento.

Eric Landowski

Pesquisador no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Paris, França, co-diretor do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS, PUC-São Paulo).
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-8986>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1767417877794294>