

Aprender é Entrar no Mundo Humano e nele Produzir-se como sendo Humano

A Educação como Fundamento Antropológico¹

*Apprendre, c'est Entrer dans le Monde Humain et s'y Produire comme
Humain*

L'Éducation comme Fondement Anthropologique

BERNARD CHARLOT

Universidade Paris 8, França
EDUCON, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

RESUMO: *A criança nasce hominizada, mas não humanizada. Ela nasce em um mundo que milhares de gerações humanas anteriores produziram, criando inúmeras mediações instrumentais e simbólicas. Ela se torna humana entrando neste mundo e aprendendo, ou seja, apropriando-se de algumas dessas mediações. Ela é capaz de fazer isso porque nasceu hominizada, um membro da espécie Sapiens, provida de um genoma que tem a especificidade de ser um dispositivo de aprendizagem. O processo antropológico que articula hominização e humanização chama-se educação e possibilita a própria existência de uma espécie humana. Aprender é entrar no mundo humano, como confirmam pesquisas de campo. É uma longa aventura e hoje a questão é levantada de saber se ainda tem futuro. Precisamos de uma Nova Utopia Antropológica.*

**APRENDER. EDUCAÇÃO COMO PROCESSO ANTROPOLÓGICO.
HUMANIZAÇÃO.**

ABSTRACT: *The child is born hominized, but not humanized. He is born in a world that thousands of previous human generations have produced, creating countless instrumental and symbolic mediations. He becomes human by entering this world and learning, that is, by appropriating some of these mediations. He is able to do this because he was born hominized, a member of the Sapiens species, endowed with a genome which has the specificity of being a device for learning. The anthropological process that articulates hominization and humanization is called education and it makes possible the very existence of a human species. To learn is to enter the human world, as confirmed by field research. It is a long adventure and today the question is raised whether it still has a future. We need a New Anthropological Utopia.*

**TO LEARN. EDUCATION AS AN ANTHROPOLOGICAL PROCESS.
HUMANIZATION.**

¹ Este texto é uma tradução do artigo escrito em francês e publicado no mesmo número da revista. A tradução foi feita pelo próprio autor e revisada por Carla Roberta Sasset Zanette. (ND'T).

RÉSUMÉ : *L'enfant naît hominisé, mais non humanisé. Il naît dans un monde que des milliers de générations humaines antérieures ont produit, en créant d'innombrables médiations instrumentales et symboliques. Il s'humanise en entrant dans ce monde et en apprenant, c'est-à-dire en s'y appropriant certaines de ces médiations. Il en est capable car il est né hominisé, membre de l'espèce Sapiens, pourvue d'un génome qui a pour spécificité d'être un dispositif pour apprendre. Le processus anthropologique qui articule hominisation et humanisation s'appelle éducation et il rend possible l'existence même d'une espèce humaine. Apprendre, c'est entrer dans le monde humain, comme le confirment des recherches de terrain. C'est une longue aventure et la question est aujourd'hui posée de savoir si elle a encore un avenir. Nous avons besoin d'une Nouvelle Utopie Anthropologique.*

APPRENDRE. ÉDUCATION COMME PROCESSUS ANTHROPOLOGIQUE. HUMANISATION.

Aprender.

Podemos, a partir dessa palavra, entrar em pelo menos duas problemáticas de pesquisa.

Uma foca questões operacionais, didáticas e metodológicas. Muitas vezes, argumenta em termos de eficiência, mas, na verdade, é melhor falar aqui de operacionalidade do que de eficiência. Com efeito, levantar diretamente a pergunta didática “como aprender?”, e portanto também “como ensinar?”, não resolve o problema da eficácia do ensino, que envolve questões muito mais assustadoras. Devemos ampliar a questão: “Como aprender *quando se tem vontade de aprender?*” Porque se o aluno não está a fim de aprender, nenhum processo didático será eficaz – a menos que, justamente, desperte nele o desejo de aprender. Continuando o questionamento: “Por que alguém está a fim de aprender?”, “Como fazer nascer nos alunos desejos de aprender?”

Somos assim remetidos para outra problemática, mais fundamental, de caráter antropológico: “por que é que nós, seres humanos, temos de aprender tantas coisas?”, inclusive, quando somos crianças ou adolescentes, coisas de que jamais “faremos uso”? Por que sentimos (pelo menos às vezes...) esse desejo, finalmente bastante estranho, de aprender? Aprendemos ao longo da nossa vida: a reconhecer as pessoas, a andar, a falar, a seduzir, a convencer para conseguir o que queremos, a ler etc. - tanto que isso acabou nos parecendo “normal”, “natural”. Mas na verdade é só porque somos capazes de aprender e temos tanto a aprender que somos humanos e reciprocamente. Tal é a tese explorada, explicitada e defendida neste texto.

1. O homem nasce hominizado, mas não humanizado

Por onde começar ? Não é simples, na medida em que o que está em jogo, direta ou indiretamente, é a definição do que é um ser humano. E é quando não definem claramente a sua perspectiva inicial sobre o ser humano e, assim, erram o seu ponto de partida, que as ciências humanas saem dos trilhos, como Norbert Elias demonstrou magistralmente em textos que, infelizmente, ainda são muito negligenciados pela reflexão contemporânea (1993-94, 1994)². Por onde devemos começar? Pelo indivíduo que aprende ou pela sociedade que ensina?

² Eu próprio só li esses textos muito recentemente, depois de ter pensado que uma pesquisa sobre o processo de civilização poderia ser de interesse para mim, que desenvolvi um trabalho sobre Desejo e Norma no meu mais

Como bem explica Elias, essas são, de fato, duas perspectivas sobre uma mesma realidade, de modo que quando tentamos analisar isoladamente, em si, "o indivíduo" ou a "sociedade", rapidamente nos vemos remetidos de volta ao outro polo, em um efeito em que cada espelho reflete o outro.

Quando levantamos a questão da aprendizagem, geralmente partimos do indivíduo que precisa aprender. Portanto, vamos começar com o indivíduo, inclusive em nossa abordagem antropológica: uma criança nasce e vai aprender. Ela aprenderá coisas que os membros de outras espécies vivas também precisam aprender: como se orientar e se movimentar, como se comunicar com sua própria espécie e com seres vivos de outra espécie, como se proteger deles e como usá-los, etc. Mas também aprenderá coisas que só os seres humanos são capazes de aprender, em especial, muito cedo, por meio da fala. Mas ela só aprenderá essas coisas específicas se tiver oportunidade de fazê-lo. Há um ponto essencial aqui, uma especificidade antropológica absoluta, que o exemplo da linguagem (e não é por acaso) nos ajuda a entender particularmente bem: o Homem³ nasce hominizado, mas não humanizado.

Ele nasce hominizado, ou seja, membro de uma espécie, *Sapiens*⁴, capaz de atividades de que nenhuma outra espécie viva é capaz. Assim, um chimpanzé nunca falará, embora tenha 98,8% do “mesmo” material genético que os humanos e mesmo quando for criado como um bebê humano – isto já foi tentado. Ele será capaz de aprender sinais, até cerca de 150, com os quais se comunicará com os pesquisadores. Mas ele nunca falará, porque não tem capacidade física para isso (laringe etc.) e, mais importante, nunca usará uma linguagem de tipo humano. Ele poderá, através de signos, expressar o que quer fazer agora, ou mesmo compartilhar com o pesquisador uma atividade em contexto, mas não falará do mundo simplesmente para descrevê-lo e menos ainda poderá falar de mundos que não existem mais ou ainda não existem ou de mundos totalmente imaginários. O chimpanzé se comunica por sinais, em contexto, enquanto a relação do homem com a linguagem é uma relação com o mundo, inclusive com versões do mundo que nunca existiram, nunca existirão e não podem satisfazer nenhuma necessidade biológica. Essa é uma diferença genética, uma diferença de espécie: o homem nasce *Sapiens*, hominizado, enquanto o chimpanzé nasce chimpanzinado – se me permitem usar essa expressão. De tal modo que uma parte do que um pode aprender, o outro nunca será capaz de fazê-lo – de forma recíproca.

O homem nasce hominizado, mas não nasce humanizado. Só ele é capaz de aprender a falar, mas se for abandonado na floresta e sobreviver como uma “criança selvagem”, não falará quando for encontrado. Para falar, e para aprender muitas outras coisas, é preciso nascer na espécie *Sapiens*, mas também viver num mundo humano e ser humanizado por ele, o que chamamos de “educado”. Somos hominizados pelo nascimento e humanizados pela educação. A criança aprenderá porque nasce capaz de aprender – uma condição da espécie, genética. Mas só aprenderá se for acolhida num mundo humano e aprenderá o que esse mundo, aqui e agora, lhe oferece – uma condição da espécie, histórico-cultural.

recente livro, *Educação ou Barbárie* (2020). Já em 1939, esses textos ofereceram uma reflexão fundamental sobre a relação entre "indivíduo" e "sociedade", antecipando o que Bourdieu, eu e alguns outros escreveríamos muito mais tarde, com base em nossas próprias perguntas e pesquisas.

³ É claro que quando o homem é mencionado aqui, sem mais esclarecimentos, trata-se tanto de sua versão feminina (a mulher), quanto de sua versão masculina (o homem) ou, ainda, de outras versões de gênero.

⁴ *Sapiens* e *Neandertal* são palavras usadas hoje em português; podemos, portanto, dispensar a escrita em itálico, como as palavras estrangeiras, quando não for necessário no contexto.

Hominização e humanização: estas são as duas abordagens complementares para definir a especificidade do ser humano.

O ser humano é geneticamente específico – tal como todas as espécies, uma vez que esta é uma condição para distinguir uma espécie de outra. Essa especificidade é biológica, anatômica, fisiológica. Assim, Sapiens, a espécie humana que nos interessa particularmente aqui, é o único animal com queixo. Falando de forma mais séria, e esta é a base de todas as outras especificidades, Sapiens tem um genoma diferente não só daquele do chimpanzé, mas também do genoma dos seus primos humanos mais próximos conhecidos, Neandertal e Denisova, embora tenha herdado alguns genes dessas duas espécies. Mas Sapiens apresenta também uma especificidade genética muito especial: uma grande capacidade para aprender. Geneticamente, Sapiens não está equipado para sobreviver, mas para aprender. Por isso, ao mesmo tempo, é muito mais frágil que outros seres vivos e, mais tarde, poderá viver em um mundo humano que manipula a vida pela engenharia e no qual se pode sobreviver a um ataque cardíaco ou a um câncer. Um dos desenvolvimentos particularmente interessantes da Genética contemporânea é a Epigenética, que estuda a mobilização, ou o declínio, de potencialidades genéticas, dependendo se são ou não solicitadas em um determinado ambiente. A especificidade humana é epigenética: graças a seu genoma, o homem é capaz de aprender, mas essa capacidade só se atualiza em aprendizagens efetivas se for despertada, alimentada, mantida, exigida, desenvolvida por e em um mundo humano. Podemos, portanto, definir essa especificidade com base no genoma, mas também a partir do próprio mundo humano. Sem o genoma, sem a hominização, Sapiens não existiria, pelo menos na sua forma atual. Mas sem a humanização produzida pelo mundo humano que acolhe o filhote da espécie, Sapiens tampouco existiria. Humano é o que é transmitido por um genoma específico. Humano é o que foi produzido por dezenas de milhares de gerações anteriores e sedimentado como o mundo humano. O elo entre essas duas definições do humano é a educação, aquele processo que humaniza o filhote da espécie hominizada.

2. A educação é um processo antropológico

A ideia não é realmente nova, mas deve-se bem entender seu alcance. Há muito tempo se sabe, e se diz, que o Homem produz a si mesmo. Essa é a ideia central do mito de Prometeu: o homem foi esquecido na distribuição das qualidades naturais, é fraco, não voa, não corre rápido, não tem presas longas e afiadas, mas Prometeu roubou dos deuses e lhe ofereceu aquilo que lhe permite superar todas as qualidades naturais: o fogo, símbolo da técnica (Platão, 2002). Com outra forma, a ideia também é central para Marx: por meio de sua *práxis*, o homem transforma a natureza, produz seu mundo e, no mesmo movimento, transforma e produz a si mesmo (Marx, 2007). A ideia também foi amplamente desenvolvida pela antropologia filosófica alemã: o homem é uma criatura aberta ao mundo (Scheler), “lacunar” (Herder e Gehlen) e “deve alcançar o mundo que, já, está à frente dele” (Anders) (Charlot, 2020, p. 203).

No entanto, embora essa ideia tenha sido conhecida e assumida sob diversas formas ao longo da nossa história cultural, ela é pouco mobilizada na reflexão sobre educação. Essa continua a oscilar entre uma celebração da tradição, do classicismo, do *back to basics* e um hino à natureza, à criatividade, à espontaneidade; e quando sai do debate entre pedagogias “tradicionais” e “novas”, é para nos propor o ser humano como o ponto onde se cruzam redes

de sinapses e *hiperlinks* (Charlot, 2020). Sabe-se, claro, que a criança precisa ser acolhida, educada, introduzida no mundo, mas trata-se a ideia de forma fraca. Ou se continua a pensar a educação como o que acontecerá ao indivíduo que nasce, como ele será tratado, como reagirá etc., em problemáticas antropológicamente insípidas e até, na maioria das vezes, mudas sobre a questão antropológica⁵. Ou se pensa a educação como o processo que reproduz a sociedade, com as suas desigualdades sociais, sexuais, étnico-raciais, silenciando o fato de que essas sociedades são humanas e que o que nelas é produzido e reproduzido é a espécie humana.

Deve-se levar a sério, e num sentido forte, a ideia de que a educação é um processo antropológico.

Pedagogicamente, ela diz que a educação produz a criança como humana – como uma determinada versão do ser humano. A criança não seria um ser humano se não fosse educada; e ela se tornará o tipo de ser humano que foi educado, ou um ser humano que se recusa mais ou menos resolutamente a ser o tipo de ser humano que queríamos educar - mas, de qualquer forma, querendo ou não, será o efeito humano de processos de educação.

Filosoficamente, trata-se de entender que se quisermos saber o que é “o humano”, não devemos nos interessar apenas pelo que um indivíduo é e pode se tornar, considerado em suas características inatas ou adquiridas, mas sim pelas características do *mundo* humano – dos mundos humanos que foram produzidos no decorrer da evolução e da história. O que é o humano? É esse sujeito singular capaz de muitas coisas que seu cachorro e seu papagaio não são capazes de fazer. Mas é também, e acima de tudo, o que foi inventado no curso da evolução e da história por dezenas de milhares de gerações humanas sucessivas. O humano é o que as várias espécies humanas, incluindo a mais recente entre elas, a nossa, *Sapiens*, produziram, ao longo do tempo, por acumulação, destruição, contradição, sedimentação. O humano é a essência, produzida e provisória, dessa síntese objetivada da espécie que constitui nosso mundo, radicalmente diferente, para o melhor e para o pior, daqueles habitados pelas outras espécies vivas. Aprender é entrar em um mundo humano, nas formas que esse mundo nos oferece.

3. O Homem: uma longa aventura

“Por onde começar?” perguntei no início deste texto. Pode-se começar pelo indivíduo, enquanto genoma e sujeito humano que carrega uma história. Mas vimos que isso leva a abrir a questão do mundo humano e, portanto, da espécie que o gerou e continua a produzi-lo. Portanto, pode-se também começar com esse mundo e essa espécie. Ainda se sabe pouco sobre como eles se construíram no curso da evolução. Com efeito, a paleoantropologia, que estuda essa evolução, tem trabalhado principalmente com ossos e dentes, o que a levou, quase inevitavelmente, a questionar a evolução dos humanos como *indivíduos*. Contudo, também se aprende com os ossos; diz-se⁶ que Margaret Mead respondeu a uma estudante que lhe perguntou sobre o primeiro sinal de civilização, que era um fêmur quebrado e cicatrizado, porque um ser humano assim ferido não poderia sobreviver e cicatrizar se não houvesse outros seres humanos para cuidar dele. Além disso, a paleoantropologia desfruta de indícios além dos

⁵ Excepto, claro, quando a questão da educação é abordada por antropólogos, como Margaret Mead em *Coming of Age in Samoa*. Mas o que interessa a essa antropologia é a questão da cultura, muito mais do que a da educação.

⁶ É uma anedota citada com frequência, sem texto de referência.

ossos: material funerário; conchas, ocre e outros ornamentos; pinturas rupestres; e ainda mais, hoje, DNA antigo que possibilita pensar na evolução em termos de populações, e não mais simplesmente de indivíduos.

Retrocedendo tanto quanto é possível hoje, a nossa história começou há 13,8 bilhões de anos. Pelo que é conhecido como Big Bang, que, aliás, provavelmente não foi nem *big* nem um *bang* – este nome lhe foi dado em um programa da BBC britânica, com intenção pejorativa, por um oponente da teoria. No vácuo, ocorreu uma minúscula flutuação quântica, desencadeando uma inflação que gerou um universo em expansão de energia e matéria e criou o espaço-tempo (Tonelli, 2021). Após uma fase paroxística infinitesimal, a energia e a matéria atuais aparecem. Concentram-se primeiro em um pequeno volume com densidade e temperatura muito altas e, em seguida, num movimento de inflação cósmica em ritmo frenético, tomam a forma de enormes nebulosas gasosas, das quais nascem, através de arrefecimento e desaceleração progressivos, a luz, as estrelas, as galáxias, os sistemas solares e os planetas. Entre as centenas de bilhões de galáxias: a nossa, a Via Láctea, cuja parte central é um enorme buraco negro, mas que possui uma pequena parte luminosa. Entre as centenas de bilhões de estrelas que compõem essa galáxia está o Sol, uma estrela anã, uma massa de hidrogênio e hélio, no centro de um sistema solar formado há 4,57 bilhões de anos e composto por oito planetas e planetas anões, centenas de satélites, milhares de corpos celestes e asteroides (Tonelli, 2021). Entre esses oito planetas está a Terra, cuja idade é estimada em 4,54 bilhões de anos. Terceiro planeta a partir do Sol, a Terra parece privilegiada e até bastante sortuda: a uma boa distância do Sol, protegida por uma atmosfera, uma camada de ozônio e um campo magnético, estabilizada pela massa que constitui com a Lua, seu satélite, ela é coberta, em mais de 71% de sua superfície, por água, fonte de vida. As estruturas biológicas elementares aparecem nela há 3,5 bilhões de anos, seguidas pelos organismos multicelulares há 2 bilhões de anos e pelos primeiros vertebrados há 500 milhões de anos (Ma). A extinção dos dinossauros, há 65 milhões de anos, permite o desenvolvimento e a diversificação dos mamíferos; entre eles, os primatas; entre aqueles, os hominídeos (os “grandes macacos”, sem cauda), que, por divergências genéticas, dão origem aos orangotangos (há 13 Ma), aos gorilas (9 Ma) e, a partir de um Ancestral Comum, 6 ou 7 milhões de anos atrás, aos chimpanzés (*pan*) e aos hominínios (australopitecos 4,2 Ma atrás, depois *homo* 2,5 Ma atrás).

Foi uma aventura longa, não planejada, muitas vezes caótica, na qual nós, homens, não tivemos importância alguma; somos um minúsculo subproduto da aventura do Universo. Essa aventura cósmica é em si bastante fantástica, assim como a Terra e a vida que nela se desenvolveu, mas não tivemos mais importância, até muito recentemente, do que milhares de espécies vivas que foram extintas. No entanto, durante os seus sete milhões de anos, esse pequeno ser vivo sem importância, *Homo*, construiu também uma aventura surpreendente e improvável. Inicialmente insignificante, hoje é preocupante porque põe em risco os equilíbrios do planeta Terra. Não há ponto zero nessa aventura (não há “criação do Homem”⁷), de modo

⁷ No Brasil, onde moro, tal afirmação não é tão óbvia quanto é hoje em um país como a França. Pelo contrário, é Deus quem parece óbvio. Tal afirmação exige, portanto, comentários. Se você é crente, claro que pode imaginar uma intervenção divina nessa aventura, mas com a condição de respeitar o que foi cientificamente estabelecido e, portanto, rejeitar os discursos “criacionistas”. Esses discursos têm um significado mitológico, simbólico, mas nenhum significado científico. Sabe-se, por ciência e não por mito, que o homem não foi criado como é hoje, que não foi programado, que não é uma essência intemporal, que é o resultado de uma aventura (inclusive se alguém quiser aventar a hipótese de que um deus esteve envolvido de alguma forma).

que hoje é até difícil decidir se os fósseis mais antigos, Toumai e *Orrorin tugenensis*, ainda são formas do Ancestral Comum ou já pertencem ao ramo *Australopithecus-Homo*. Mas conhecemos os processos e os principais momentos dessa aventura (Charlot, 2020). Dois pontos merecem atenção especial.

Em primeiro lugar, existiram várias espécies humanas. Na verdade, a rigor, o Homem não é uma espécie, é um gênero, que engloba várias espécies, inclusive Sapiens. Nossa espécie é humana porque faz parte de um gênero humano, mas houve muitas outras, que foram extintas. De acordo com os nomes paleoantropológicos, que podem variar um pouco dependendo dos pesquisadores: *Homo habilis*, *rudolfensis*, *ergaster*, *erectus*, *floresiensis*, *rhodesiensis*, *heidbergensis*, *neanderthalensis*, *denisovanos*, e alguns outros (Coppens e Picq, 2001; Picq e Coppens, 2001; Picq, 2016). Não se trata de uma evolução linear, de uma epopeia heroica que teria gradualmente transformado *habilis* em *sapiens*, mas de uma evolução arbustiva, para usar o termo dos pesquisadores. Essas espécies nascem umas das outras, claro, mas algumas desapareceram sem deixar vestígios, exceto, possivelmente, alguns genes transmitidos a outras espécies humanas – o que é o caso, em particular, dos nossos primos mais próximos, os *neanderthalensis* e os *denisovanos*. Além disso, consideradas em um longo período, essas espécies sucedem-se, mas, no seu tempo de existência, coexistem durante dezenas de milhares de anos – como foi o caso, por exemplo, de Neandertal, de Denisova e de Sapiens. A situação normal no curso da evolução é a da “humanidade multifacetada” (Picq, in Coppens e Picq, 2001, p. 21), com várias espécies humanas espalhadas pelo planeta ao mesmo tempo. O momento atual, no qual o gênero *Homo* é representado por uma única espécie, Sapiens, é incomum e preocupante: em geral, tal situação prefigura uma extinção da espécie e do gênero⁸.

Essa pluralidade não linear é muito importante para compreender quem somos e o que significa “aprender”. O homem não é uma essência humana, dada no início e que se desdobraria ao longo do tempo em formas cada vez mais hábeis e inteligentes, de modo que a criança recém-nascida já seria, em essência, um ser humano, com tudo o que isso implica. O homem é o resultado de uma longa e improvável aventura, ele não está já no início, mas na chegada, sempre provisória, sendo essa chegada genética e histórico-cultural. De tal modo que o recém-nascido, que se tornou Sapiens durante os nove meses anteriores a partir de um óvulo e de um espermatozoide, eles próprios frutos de uma longa aventura genética, terá de se tornar humano, um humano do tempo e do lugar onde nasceu – e, para isso, aprender, ser educado.

Outro ponto merece especial atenção se quisermos compreender por que os seres humanos são obrigados a aprender para ser: a aventura humana é o efeito de um processo dialético em duplo mosaico, com saltos qualitativos a partir de uma evolução contínua (Charlot, 2020).

Uma espécie é construída aos poucos, a partir de mutações genéticas que, ao longo de milhões de anos, a fazem divergir de outra espécie com a qual compartilha um ancestral comum. Uma mutação é aleatória e só é transmitida se o indivíduo não morrer por causa dela e se reproduzir; aliás, não é necessariamente transmitida, porque um filho ou filha nasce de dois pais, ou seja, de dois genomas, e não recebe todo o material genético de cada um deles. Em outras palavras, uma grande proporção de mutações afeta apenas um indivíduo, possivelmente alguns descendentes, e desaparece com eles. Algumas, porém, proporcionam aos afetados uma vantagem particular para sobreviver ou atrair um parceiro sexual, de modo que eles se reproduzem com mais frequência e essas mutações, portanto, se espalham para as novas

⁸ Atualmente, existem mais de cem espécies de macacos não humanos e apenas uma espécie humana.

gerações e podem acabar se generalizando em uma população. Cada mutação transforma um material genético que também está sujeito a outras mutações e essas várias mutações, por serem aleatórias, não são automaticamente coordenadas. Elas só sobreviverão, coexistirão e se articularão no genoma se forem compatíveis e colaborarem na sobrevivência e reprodução de um organismo. Assim, mutações inicialmente aleatórias se juntam, como em um mosaico.

Esses organismos mutantes vivem em espaços humanos e, portanto, sociais e culturais. As mutações têm tanto maior probabilidade de serem transmitidas de geração em geração quanto proporcionarem uma vantagem para a sobrevivência e a reprodução num determinado ambiente, mas isso não é nada automático. Por exemplo, não se sabe realmente por que os machos humanos, que perderam seus pelos símios, mantiveram a barba: se é uma vantagem genética, por que muitos deles se barbeiam? A genética não é o efeito direto da cultura e a cultura não é o efeito direto da genética. Da mesma forma que o mosaico genético se constrói na sua própria lógica, a cultura tem sua própria dinâmica e é autocatalítica: a própria cultura produz cultura, em processos específicos. Esses processos culturais são, por sua vez, diversos, coexistem mais ou menos e acabam também por se unir como num mosaico.

Os dois mosaicos, genético e cultural, não podem ser construídos de forma independente e muito menos incompatível. Quando o potencial genético do ser humano evolui, por exemplo quando se torna bípede ou quando o seu volume cerebral aumenta, isso tem efeitos culturais. Por outro lado, quando novas exigências culturais são impostas, as condições de sobrevivência e reprodução mudam e, portanto, também as probabilidades de transmissão de uma mutação genética. A genética e a cultura não são nem a causa nem o efeito direto uma da outra: as mutações são aleatórias, as culturas são autocatalíticas, as populações humanas apresentam pequenas variações genéticas e culturais. Mas, a longo prazo e ao nível de uma espécie, os mosaicos genético e cultural convergem, combinam-se, harmonizam-se: apesar das pequenas variações entre as populações humanas, o seu genoma é essencialmente idêntico e todos os seres humanos falam e produzem interpretações do mundo e de si próprios.

4. A educação, condição de existência da espécie humana

Afirmar, ao mesmo tempo, a aleatoriedade das transformações elementares, a sua compatibilidade progressiva e indispensável e os efeitos de síntese em dois mosaicos articulados permite-nos entender a dialética entre a continuidade animal e a excepcionalidade humana. O modelo aqui é o da dialética entre quantidade e qualidade em Hegel (2016): o acúmulo de pequenas transformações quantitativas pode produzir modificações qualitativas radicais; se aumentarmos gradualmente a temperatura do gelo, ele se torna água e depois vapor. O homem é o produto de mini transformações biológicas e culturais ao longo de sete milhões de anos. É o efeito de um processo contínuo, e nesse sentido é um ser vivo como qualquer outro, não há “exceção humana” (Schaeffer, 2007). Mas no decorrer da evolução humana, houve momentos em que os mosaicos genético e cultural, e a sua síntese, provocaram saltos qualitativos, de modo que aquele ser vivo como os outros não é realmente como os outros. Não somos exceções por essência, e neste ponto concordo com Schaeffer, mas somos exceções por nos tornarmos assim, tendo essa excepcionalidade sido gerada pelo próprio processo evolutivo. *Homo ergaster* (a primeira forma do *Homo erectus*, africana), há cerca de 1,8 milhão de anos, depois, provavelmente, o ancestral comum de Neandertal e Sapiens, há 500 000 anos, talvez o Sapiens moderno há 120 000/150 000 anos e, com certeza, o Sapiens muito

próximo de nós, há cerca de 40 000 anos, podem ser considerados como saltos qualitativos na evolução. A seguir, em um período curto demais para que mutações genéticas significativas tenham se manifestado nos humanos, ocorreu um salto qualitativo de origem cultural no Neolítico, há cerca de 8 000/10 000 anos, e muitos outros desde então.

Esse processo evolutivo e histórico fez com que o ser humano vivesse em ambientes cada vez mais diferentes do meio tropical em que surgiu há alguns milhões de anos: ao longo do tempo, adveio com genomas cada vez mais abertos e construiu novos mundos. Esses são dois efeitos evolutivos inseparáveis: um genoma mais aberto torna possível viver em diferentes habitats e, simetricamente, novos mundos exigem novas potencialidades genéticas e, portanto, plasticidade da espécie. O ser humano é efeito daquela dupla aventura, genética e cultural. Portanto a especificidade humana, como vimos, é dupla, e indissociável: particulariza o genoma de *Sapiens*, expressa-se também no mundo humano. Esse mundo foi produzido pelas atividades das centenas de milhares de gerações, inclusive pré-*sapiens*, que nos precederam e nos geraram, e pelas emoções, sonhos e pensamentos que acompanharam essas atividades, como causas e consequências. Atividades, medos, festas, tristezas, esperanças, católicas, massacres, poesia, matemática etc. foram transmitidos de geração em geração, por acumulação, criação e eliminação, e seus efeitos sedimentaram-se em um mundo humano, “síntese objetivada da espécie” (Charlot, 2020, p. 270).

Foram as atividades dos homens e das mulheres que produziram esse mundo humano. O papel das mulheres tem sido importante (Picq, 2020). Por uma razão biogenética com uma consequência cultural fundamental, que provavelmente se implementou já no *Homo erectus*, há 1,8 milhão de anos. O bipedalismo encolhe a pélvis humana, portanto a pélvis feminina, ao mesmo tempo em que o volume do crânio aumenta, de modo que o parto se torna cada vez mais difícil; por meio de mutações, sobrevivem as mães cuja pélvis é mais larga (uma diferença que ainda existe hoje entre homens e mulheres) e as crianças que nascem mais cedo do que o esperado (em comparação com os primatas, a gravidez de uma mulher deveria durar cerca de vinte meses, em vez de nove). Como resultado, o recém-nascido humano nasce antes de estar terminado e o seu cérebro, ainda relativamente pouco estruturado, desenvolve-se após o nascimento, em um útero social, o que obviamente tem consequências culturais fundamentais (um fenômeno denominado “altricialidade secundária”). A função da mulher na evolução não foi apenas biogenética: é provável que tenha sido importante na domesticação do fogo (se as mulheres já cozinhavam...) e no uso de ferramentas (nos chimpanzés, portanto talvez também em nosso Ancestral Comum, são as fêmeas que usam pedras para quebrar nozes – e são imitadas pelos filhos).

Não foi a educação que produziu o mundo humano, foram as atividades de homens e mulheres. Mas os efeitos dessas atividades só puderam acumular-se, desenvolver-se e gerar um mundo porque cada geração humana recebe um mundo e o transmite, o que implica aprender, ser educado, depois ensinar e educar. O processo de humanização só foi possível graças a uma dupla reprodução. Aquela durante a qual mulheres e homens se acasalam e se reproduzem; temos, você e eu, dezenas de milhares de ancestrais e se, apenas uma vez, o encontro sexual entre ela e ele não ocorrer, nós, dezenas ou centenas de milhares de anos depois, não estamos aqui; pode haver outro em nosso lugar, mas não somos nós. O processo de humanização também pressupõe que cada geração não precisa começar tudo do zero. Os grupos de chimpanzés também têm culturas, mas elas não são cumulativas, ou o são muito pouco; cada geração precisa reproduzir, para si, a cultura do grupo, como se fosse a primeira vez. A cultura humana, pelo contrário, é cumulativa e autocatalítica (Schaeffer, 2007): cada geração recebe um

mundo da geração anterior, mantém-no enriquecendo-o ou destruindo-o um pouco e transmite-o, mais ou menos modificado, para a próxima geração. Os chimpanzés e algumas outras espécies animais também usam ferramentas, mas apenas os humanos usam ferramentas para produzir outras diferentes. Outras espécies, e há muitas delas, comunicam-se por sistemas de sinais, mas só o homem constrói bibliotecas e esse fantástico sistema de comunicação que a internet nos oferece.

A hominização e a humanização só foram possíveis porque o homem aprende e transmite o que aprendeu às gerações seguintes – em um processo autocatalítico, no qual a consequência também é a causa. Isto é bastante óbvio no que diz respeito à humanização: por meio da educação, cada geração recebe o mundo humano daquela que a precede, em um movimento cumulativo. Mas também é verdade para a hominização: é porque os pequenos humanos são altamente capazes de aprender que *Sapiens* conseguiu advir como uma espécie com um genoma aberto. A educação não é qualquer característica do homem entre outras, é uma condição de existência para a própria espécie humana e para a humanização daqueles que nela nascem, é, portanto, um fundamento antropológico.

5. Aprender é entrar no mundo humano: algumas pesquisas de campo

Aprender é entrar no mundo humano e, nesse próprio movimento, produzir a si mesmo como humano. Portanto, esse deve ser o princípio básico de qualquer teoria da educação. Esse princípio antropológico é confirmado pelas pesquisas de campo sobre a relação com o saber. Numerosas pesquisas, realizadas em países muito diferentes nos últimos trinta anos, concluem que as aprendizagens mais significativas para os jovens são relacionais, afetivas ou ligadas ao desenvolvimento pessoal. Em uma instrução muito aberta, eles são convidados a dizer o que aprenderam desde que nasceram. Trata-se muitas vezes do “balanço de saber” utilizado numa pesquisa em escolas secundárias francesas em 1991, ou de uma solicitação inspirada nele: “Tenho... anos. Desde que nasci aprendi muitas coisas, em casa, no bairro, na escola e em outros lugares. O quê? Com quem? Em tudo isto, o que é mais importante para mim? E agora, o que estou esperando?” (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, p. 36). Obviamente, os jovens não dizem tudo o que aprenderam desde que nasceram, o que é impossível, mas o que lhes parece mais importante no momento e nas circunstâncias em que são perguntados. Pedimos esses balanços de saber aos jovens em escolas ou universidades e, portanto, podia-se esperar que eles destacassem aprendizagens de tipo intelectual e escolar. Não foi esse o caso. Vejamos quais são as respostas de jovens extremamente diferentes, em uma pesquisa realizada na década de 1990 em liceus profissionais da região de Paris (Saint-Denis e Persan Beaumont), isto é, com jovens muitas vezes em dificuldade social e escolar (Charlot, 1999) e em uma investigação realizada em 2021, no Brasil (Paripiranga, Bahia), sobre a relação com o saber de estudantes de medicina de uma universidade privada, que são, portanto, bem-sucedidos social e academicamente (Vieira, 2022). A pesquisa sobre os liceus profissionais coletou, em 1994-95, 533 balanços de saber, escritos por rapazes e moças, em seções industriais e terciárias, seções de certificado (CAP), atestado (BEP) ou fim de ensino médio (*baccalauréat*) profissionais. As aprendizagens espontaneamente mencionadas nesses balanços são relacionais e afetivas (ARA) ou de desenvolvimento pessoal (DP) (48%), intelectuais ou escolares (24%), ligadas à vida cotidiana

(8%) ou profissionais (4%)⁹. Assim, quando jovens que frequentam uma formação profissional em um liceu são perguntados sobre o que aprenderam, eles mencionam aprendizagens relacionais, afetivas ou de desenvolvimento pessoal duas vezes mais do que aprendizagens intelectuais ou escolares e doze vezes mais do que aprendizagens profissionais. Os resultados obtidos mais de 25 anos depois, a uma distância de 7700 km, junto a estudantes de medicina brasileiros, são muito próximos dos anteriores: em 171 balanços de saber, 57% evocam aprendizagens relacionais ou afetivas ou relacionadas ao desenvolvimento pessoal, 26% aprendizagens intelectuais ou escolares, 6% aprendizagens cotidianas ou esportivas. Portanto, esses estudantes também citam mais as aprendizagens relacionais e pessoais do que as aprendizagens universitárias e profissionais.

Quais são as aprendizagens ARA-DP frequentemente mencionadas pelos jovens dos liceus profissionais? Conformidade e não transgressão (37% do total das ARA-DP), harmonia (22%) e conflito (8%), conhecer as pessoas e a vida (12%), autoconfiança, superação de dificuldades, autonomia (juntos: 17%). Os estudantes brasileiros de medicina falam de respeito, empatia, humanidade, escuta, responsabilidade, disciplina. As respostas não são exatamente as mesmas, claro, porque os dois tipos de jovens vivem situações muito diferentes: os primeiros, muitas vezes de origem imigrante, esforçam-se por se conformar, evitar conflitos e se afirmar em um mundo que não gosta muito deles e não deixa de os rotular como diferentes; os outros estão perto do sucesso, mas estão entrando no mundo da saúde, da doença, da dor, e precisam aprender como ser um(a) médico(a) humano(a) naquele mundo. Outras pesquisas poderiam ser citadas, em outros países (Argentina, Bélgica, Canadá, Colômbia, República Tcheca, Suíça, Tunísia)¹⁰, em outros momentos, com jovens diferentes, e elas convergem: aprender é sempre entrar em um mundo e nele produzir-se como um membro desse mundo. Para o recém-nascido, trata-se do mundo humano – e é impressionante esse período, entre quatro e oito meses, durante o qual aquela coisinha que nasceu aos prantos descobre, atenta e um pouco perplexa, que está em um mundo. Outras formas do mundo a aguardam: o da escrita e da cultura, por volta dos seis anos, o do sexo, da paixão e da dor de amor, na adolescência, depois o da profissão e o da família, para o bem ou para o mal, depois essa idade da velhice e da aproximação da morte, quando se deve fazer muito trabalho para permanecer vivo. E sempre é preciso aprender. Não, em um discurso oficial convencional, para receber essa “formação permanente” que visa satisfazer as sempre novas exigências dos patrões, mas porque viver é humanizar-se, ao longo da vida, permanentemente, até ao último suspiro, e isso exige que se aprenda, que se eduque.

⁹ Os demais 16% não podem ser classificados nas categorias mencionadas; são aprendizagens agrupadas em categorias muito pequenas ou verdadeiramente únicas (Charlot, 1999). A pesquisa se apoiou também em cerca de 200 entrevistas, realizadas por mim ou por meus alunos. Na pesquisa sobre os estudantes de medicina, 11% são inclassificáveis (Vieira, 2022).

¹⁰ Ver, em particular, Charlot, 2001, Therriault, Baillet, Carnus, Vincent, 2018 et Cavalcanti, Vercellino, Xypas, 2023.

6. Educação como humanização, socialização e subjetivação

Aprender é entrar em um mundo que se compartilha com os outros e nele construir-se como sujeito singular: humanização, socialização e subjetivação são três processos indissociáveis – três perspectivas sobre um mesmo processo tridimensional (Charlot, 2000, 2021).

Nossas primeiras relações com o mundo são relações com o outro, nossa mãe e as pessoas que acompanham nosso ingresso na vida; depois encontramos o Outro em sua forma de Cultura e de instituições (Lacan, 1978). Só existe um mundo humano pela mediação do outro e só existe um ser humano em uma determinada forma social e cultural. Portanto, o processo de humanização é sempre, também, um encontro com o outro e um processo de socialização. É também um processo de subjetivação, “Pois Eu é um outro”, segundo o famoso aforismo de Rimbaud¹¹, que Lacan gosta de citar. Esse outro é aquele que a criança diante do espelho, por volta dos 18 meses, descobre como sendo ela mesma. É esse fantasma do outro que cada um leva dentro de si, esse parceiro psíquico que nos acompanha ao longo da vida e com quem dialogamos (Wallon, 1946). Esse outro que sou é um sujeito singular, que tem uma história – mesmo que nem sempre tenha consciência disso. As pesquisas de campo confirmam que humanização, socialização e subjetivação são indissociáveis: as aprendizagens evocadas pelos jovens são formas de habitar o mundo, ao mesmo tempo relacionais e subjetivas. Trata-se de empatia, escuta, respeito, conformidade ou transgressão, harmonia ou conflito, autoconfiança e responsabilidade – de relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo que estão inextricavelmente entrelaçadas. Aprender é vivenciar o mundo e dar-lhe sentido, entrelaçar sua vida com a dos outros, defini-la como um projeto particular e singular.

Pode-se estudar cada um dos três processos separadamente, na filosofia, na sociologia, na psicologia, mas ao estudar um deles ignorando os outros dois, o risco de cegueira e até de mistificação é grande: fala-se então sobre o Homem esquecendo que uma parte dos seres humanos morre de fome, analisa-se a reprodução social negligenciando o fato de que a escola que seleciona, ao mesmo tempo forma, inclusive aqueles que exclui, e que, em sua história singular, uma minoria de sujeitos, pequena mas não negligenciável, escapa, para cima ou para baixo, de seu destino social, psicanalisa-se seus pacientes como se o Superego e o Ideal do Ego nada tivessem a ver com as normas sociais. Deve-se, no mínimo, convidar cada uma dessas abordagens a sempre manter no seu horizonte as outras duas dimensões do processo que ela estuda: a realidade que se analisa (ser humano, membro de uma sociedade, sujeito singular) sempre pode ser abordada de dois outros pontos de vista. Pode-se também, visando ao máximo, aspirar a uma ciência do homem que tentaria pensar os três pontos de vista ao mesmo tempo – e na qual a educação seria uma questão central porque, precisamente, quem estuda a educação não pode ignorar qualquer um dos três pontos de vista: a criança é,

¹¹ A referência mais citada é a Carta a Paul Demeny de 15 de maio de 1871: “Pois Eu é um outro. Se o cobre desperta corneta, não é nada a sua culpa. Isto é-me óbvio: testemunho o desabrochar do meu pensamento: olho-o, escuto-o: deslizo um arco: a sinfonia agita-se nas profundezas, ou salta para o palco” (Rimbaud, 1929, pág. 53). Dois dias antes, Rimbaud já havia escrito a Georges Izambard: “Eu é um outro. Tanto faz para a madeira que se torna violino, e Zombe dos inconscientes, que peguilham sobre aquilo que desconhecem completamente!” (Rimbaud, 1958, p. 306).

inseparavelmente, um ser humano, um membro de uma sociedade e de uma ou mais culturas, um sujeito singular (Charlot, 2008).

Para humanizar-se e, ao mesmo tempo, socializar-se e estruturar-se como sujeito singular, é preciso aprender, compreender, assumir e, às vezes, transgredir as formas de regulação do desejo pela norma que vigoram em uma determinada sociedade e em determinado momento e nela constituem as condições básicas para compartilhar um mundo comum. Entre nossos primos chimpanzés, a questão é resolvida de forma bastante simples, por uma aprendizagem empírica, em contexto: ameaças e golpes indicam aos jovens o que os machos dominantes aceitam ou não, e as formas de proteção e solidariedade mostram o que se pode esperar dos outros nesse grupo¹². Entre os humanos, a evolução histórica induziu um processo de “civilização” (Elias, 1993-94). Ao estudar o exemplo francês, Elias mostra como a dominação pela força física, local e ilimitada (feudalismo) é substituída pelas regras de uma corte real centralizada (monarquia absoluta de Luís XIV) e, em seguida, como, com o poder burguês, “certas restrições exercidas a partir de vários lados transformam-se em autoconstrangimentos”, “a vida pulsional e afetiva adquire gradativamente, graças a um autocontrole permanente, um caráter mais geral, mais unido, mais estável” (Elias, 1975, p. 182). Assim, desta vez em termos freudianos, afirma-se um princípio de realidade “além do princípio de prazer” (Freud, 1990). Para entrar nesse mundo humano, conquistar e manter o amor que o faz querer viver nele, o jovem precisa aprender a negociar e suspender seu prazer: o princípio de realidade “não desiste da intenção de finalmente obter prazer, mas exige e impõe o adiamento da satisfação, a renúncia a vários tipos de possibilidades de alcançá-la e a tolerância provisória do desprazer no longo caminho derivado que leva ao prazer” (Freud, 1990, p. 46 – tradução nossa). O jovem aprende a negociar seus desejos e prazeres de acordo com as normas que regem seu mundo e sob a supervisão, e muitas vezes a pressão, do seu Superego. Não surpreende, portanto, que a pedagogia, pelo menos na cultura ocidental e a partir do século XVI¹³, seja um discurso sobre a regulação do Desejo pela Norma (Charlot, 2020). Na sua forma tradicional, nomeadamente entre os Jesuítas, em Kant, em Durkheim, entre os Republicanos que instituíram a escola gratuita e obrigatória, esse discurso celebra todas as formas da norma, contra o desejo – portanto, também, contra o corpo. Na sua forma de “nova educação”, o discurso pedagógico rejeita resolutamente a Norma, seja ela social ou adulta, em nome da “Natureza”, portanto também do desejo e do corpo. A situação é mais complexa, claro, porque, como a psicanálise demonstrou, não pode haver um sujeito humano sem, ao mesmo tempo, desejo e norma – de modo que as pedagogias tradicionais são levadas a considerar a própria norma como sendo desejável pela criança, e que as novas pedagogias reinventam mais ou menos sub-repticiamente a norma, sob outras formas: maturação natural, decisão do grupo, exigências do projeto (Charlot, 2020).

A espécie humana produziu normas no próprio movimento pelo qual produzia mundos distintos do ambiente tropical original e, dentro desses mundos, sociedades e culturas particularizadas, sujeitos singularizados pela sua história. Para entrar nesses mundos, e neles se humanizar, é preciso apropriar-se dessas normas, por adesão ou por rejeição. A norma é uma

¹² A solução adotada pelos bonobos é mais simpática: eles evitam os conflitos multiplicando as relações (bis)sexuais. O bonobo é um chimpanzé pigmeu (*pan paniscus*), que se separou do chimpanzé comum (*pan troglodytes*) provavelmente há cerca de um milhão de anos. Homens, chimpanzés e bonobos, portanto, compartilham o mesmo ancestral comum e, logo, são primos.

¹³ O que converge com as análises de Norbert Elias.

mediação, historicamente construída, entre a pulsão e o mundo humano – o desejo humano também, na medida em que é diferente da necessidade. A regulação do desejo pela norma, e possivelmente, embora mais raramente, da norma pelo desejo, define as bases da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Está também no centro do que chamamos de “educação”, que se refere a algo mais amplo do que “aprendizagem”.

7. As figuras do aprender

Contudo, a relação com o mundo não se limita à dialética do Desejo e da Norma. Humanizar-se é apropriar-se das mediações historicamente construídas pelas gerações anteriores – ou pelo menos de uma parte delas – e, para isso, é preciso aprender. No próprio início de sua aventura, *Homo* não precisava aprender muitas coisas, seu genoma permitia que ele fosse adaptado muito rapidamente ao seu mundo tropical. Mas depois, no decorrer da evolução, ele construiu novos mundos, com ferramentas, gestos, palavras, ideias e representações de todos os tipos – novas mediações entre o indivíduo e seus espaços de vida. O bebê que nasce hoje não dispõe dessas mediações no seu equipamento genético, precisa aprendê-las – o que é geneticamente capaz de fazer.

Estas mediações são de vários tipos, de modo que existem diversas figuras do aprender¹⁴, em que os processos e resultados do aprender não são idênticos (Charlot, 2000, 2021).

Aprender pode significar apropriar-se de formas intersubjetivas e subjetivas, que permanecem como modos de ser e potencialidades relacionais do sujeito; por exemplo, aprender a seduzir, a mentir, “boas maneiras” etc. Poderíamos mencionar aqui as aprendizagens relacionais, afetivas ou de desenvolvimento pessoal evocadas nos balanços de saber e, de forma mais geral, os efeitos da regulação do desejo pela norma.

Aprender pode também significar adquirir novos gestos ou sequências de gestos no seu esquema corporal ou tornar-se capaz de utilizar e controlar práticas e técnicas voltadas para um determinado fim, em contexto; por exemplo, aprender a nadar, amarrar os cadarços dos sapatos, consertar a bicicleta, dirigir, enviar um e-mail. Nessas situações, para aprender não basta olhar, é preciso fazer, operar, porque o resultado do aprender é uma nova relação ativa com o mundo, doravante disponível.

Aprender pode também significar apropriar-se desses enunciados linguísticos chamados de saberes, matérias, disciplinas, dos métodos que possibilitam produzi-los e de como utilizá-los para resolver problemas. O que se aprende assim pode ser muito diferente, assim como a poesia e a matemática e, portanto, as didáticas para aprendê-lo também são diferentes, mas elas têm uma coisa em comum: aprender, neste caso, é sempre apropriar-se de palavras, frases, sinais, configurações simbólicas.

As figuras do aprender não são estanques, mas são heterogêneas. Pode ser útil aprender “natação” (um discurso sobre tudo que é relacionado à natação) para nadar bem ou, inversamente, ser um bom nadador para escrever um livro interessante sobre natação. Mas trata-se de figuras heterogêneas do aprender: se apenas se ouviu ou leu um discurso sobre

¹⁴ Esse uso de “aprender” como substantivo pode surpreender, mas na verdade é semelhante à substantivação do verbo “saber” quando se diz “o saber”. O ato de aprender produz o aprender assim como o ato de saber produz o saber. E o saber é uma forma entre outras do aprender.

natação, afunda-se quando se joga na água, e é possível escrever um livro sobre natação sem saber nadar. Não só essas figuras não são estanques, mas as situações em que aprendemos são muitas vezes complexas demais para serem reduzidas a uma única figura do aprender. Aprender a ler, aprender a dançar, aprender a fazer teatro, aprender uma religião, aprender a democracia, aprender a jogar futebol mobilizam várias figuras do aprender, em formas complexas que ainda precisam ser estudadas nesta abordagem.

Assim, ao estudar alunos de meio popular em liceus profissionais franceses, acabei por entender o que significa esta expressão que eles usam com muita frequência: “conhecer a vida, compreender as pessoas” - ou “compreender a vida, conhecer as pessoas” (Charlot, 1999). Significa poder, ao mesmo tempo, evocar uma experiência e enunciar o princípio que a ilumina. O princípio pode ser anterior ou posterior à experiência, pode ser um grande princípio transmitido pela tradição (por exemplo, “Não matarás”) ou um princípio construído por indução (por exemplo, “Confiança é algo de que se deve desconfiar”). A experiência pode ser a do próprio jovem, ou a de um parente ou de um amigo, ou mesmo aquela que a televisão lhe mostrou num daqueles programas de amor, dinheiro e sangue que atraem os meios populares. O que é fundamental é que uma experiência confirme o princípio e que um princípio ilumine a experiência, em uma discussão com a família ou com os amigos ou no comentário moralizante na televisão.

As figuras do aprender não são estanques e as situações são muitas vezes complexas quando se trata do aprender, mas é muito importante entender que essas figuras são heterogêneas. São formas diferentes de habitar o mundo e de se humanizar nele. Se não compreendo essas diferenças, se não aceito que o outro possa dar sentido ao mundo de maneiras muito diferentes das minhas embora permaneça tão humano quanto eu, o desvalorizo, o desprezo e, por fim, caio na barbárie. “Há barbárie em qualquer situação, encontro, relação entre humanos em que um nega a humanidade do outro. (...) Aquele que nega a humanidade do outro rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, por isso mesmo, coloca-se fora da humanidade: a barbárie é contagiosa” (Charlot, 2020, p. 14). Neste assunto, é preciso ter cuidado com o uso da palavra “saber”. Quando a usamos para designar qualquer forma do aprender, inventando expressões mais ou menos obscuras como saber-fazer, saberes empíricos e, pior ainda, saber-ser, produzimos uma pseudo-homogeneidade das formas do aprender, cujo resultado, como era de se esperar, é uma hierarquia na qual, no topo, encontramos o Saber, sem adjetivo ou complemento, e aqueles que são seus detentores supremos – e que construíram essa hierarquia (Charlot, 2000). Ignorar a heterogeneidade das figuras do aprender leva ao desprezo por aqueles que não habitam o mundo da mesma forma que eu, pelo que aprenderam e pelo seu modo de ser humanos – um desprezo que pode ser recíproco.

No decorrer de sua evolução e história, homens e mulheres produziram um mundo humano de muitas maneiras diferentes, inventando múltiplas mediações, e, portanto, o jovem *Sapiens* pode aprender mediações diferentes, humanizar-se de várias maneiras. Será que isso significa que existem vários tipos de seres humanos? Não e sim. Não, porque os homens são radicalmente semelhantes, tanto geneticamente (99,9%) quanto em sua condição humana: todos são pequenos *sapiens* hominizados que precisam se humanizar, todos entram no mundo humano em e por meio de um relacionamento com os outros, todos têm desejos e normas, todos falam, todos têm uma interpretação do mundo – e todos sabem que irão morrer. Mas, a partir dessa base comum, eles aprendem coisas diferentes, dependendo dos grupos sociais a que pertencem e de sua própria história singular – e, portanto, humanizam-se de formas um

pouco diferentes. Em cada caso particular, devem ser feitas três perguntas para compreender o que significa aprender para a pessoa envolvida em uma atividade, e a resposta varia de acordo com os grupos e os indivíduos. A questão epistêmica é fundamental: aprender é fazer o quê? Não se trata, trivialmente, de uma questão cognitiva, metodológica, didática, mas de uma questão mais profunda: aprender é tentar produzir que resultado em si mesmo? Novas formas intersubjetivas e subjetivas, um novo agir no mundo, novas ideias e teorias? É mobilizar em si qual modo humano de vivenciar o mundo? Há igualmente a questão da identidade, também fundamental: quem tenta aprender vive com que identidade quando está aprendendo? Eu que aprendo a mexer na minha moto, ou a resolver equações do segundo grau, ou a me tornar um chefão do tráfico no bairro, ou as três coisas ao mesmo tempo, quem sou eu quando o tento e será que sou capaz de aprender isso? Julia, uma argentina de 47 anos que não estudou matemática na escola, na verdade se sai bem na vida cotidiana; mas quando se torna tesoureira da paróquia, ela matricula-se em um curso para adultos: quando se administra o dinheiro de Deus, é preciso "matemática de verdade" (Broitman e Charlot, 2014). Finalmente, para entender o que significa aprender, obviamente há também a questão social e, especialmente, a das desigualdades sociais. No grupo ao qual o aluno pertence, o que é possível aprender? Quanto custa, quem pode ajudar, o que é valorizado no grupo, o que os pais e os vizinhos aprenderam, o que os amigos estão aprendendo etc.?

Quem entendeu que educação é humanização, e a profundidade antropológica dessa ideia, deve assumir uma tensão. Por um lado, cada criança, cada adolescente, cada adulto, é o produto de uma humanização particular, induzida por seu grupo social e cultural e por sua própria história. Deve-se respeitar essa forma singular de ser humano em cada um. Mas existem outras formas de ser humano, o sujeito nunca está definitivamente preso ao seu destino e a escola, a meu ver, deve permitir que ele descubra diversas modalidades de ser humano. A escola tende a privilegiar uma relação simbólica com o mundo. A função simbólica é um dos principais saltos qualitativos que produziram *Homo* como humano e a escola é valiosa como lugar de linguagem e de sistemas simbólicos. Mas isso não é tudo que é humano, existem outras formas de humanidade além daquela que a escola atual privilegia. Como os jovens podem aprender essas outras formas? De uma maneira que não seja puramente acadêmica, porque isso estabeleceria implicitamente um monopólio da humanidade acadêmica, enquanto se trata, precisamente, de lhes apresentar outras formas de humanidade.

8. Que futuro para Sapiens? Por uma Nova Utopia Antropológica

Que forma de humanidade as sociedades ocidentais contemporâneas, e aquelas que as imitam, estão construindo? Para responder, vejamos o que elas fazem com os seus jovens e o que lhes dizem. Elas os mandam para a escola, onde passam a maior parte do tempo. Lá eles aprendem coisas, formam-se. Claro que se pode criticar a escola no que diz respeito aos seus conteúdos, aos seus métodos, à relação entre o tempo que nela se passa e o que nela se aprende, mas não se pode esquecer que, apesar de tudo, ela forma – incluindo aqueles que, depois, irão dizer o pior sobre ela. A pergunta central é “*Por que a escola?*” - e da resposta dependem também as respostas a outras perguntas, como “o quê?” e “como?” Por que, no sentido de “por qual motivo?”, e para que, no sentido de “com qual propósito?”. A instituição escolar diz isso o tempo todo, implicitamente: é preciso aprender para enfrentar as provas escolares, tirar boas notas, passar para o próximo ano, ter sucesso nos exames e obter diplomas

– se possível, com honras, porque a concorrência é acirrada. Os pais, e muitas outras pessoas da sociedade, confirmam-no, dizendo e repetindo aos jovens: “estudem, para ter um bom emprego mais tarde”. Nem uma palavra, ou muito raramente, sobre o tipo de homem ou de mulher que gostaríamos que eles fossem. Realismo um pouco cínico e silêncio antropológico. Isso não quer dizer que a sociedade contemporânea não humaniza os seus jovens; ela forma, de fato, e com maior ou menor sucesso, os seres humanos da sociedade liberal: indivíduos em permanente competição, desde o ensino infantil, e que fazem o que é necessário para ocupar as melhores posições possíveis, agora e no futuro. Mas a sociedade contemporânea atinge esses objetivos através de instituições, dispositivos, situações e práticas; não reivindica em discursos explícitos, ou raramente, o tipo de homem e de mulher que, de fato, tende a moldar. Esse silêncio antropológico, como tentei mostrar em *Educação ou Barbárie*, tem uma dupla consequência: não há uma pedagogia contemporânea, pais e professores sobrevivendo, como podem, de constantes bricolagens¹⁵; estão irrompendo novas ondas de barbárie, seja ela tradicional (nacionalismos agressivos, guerras, fanatismos religiosos etc.) ou ciberbarbárie nas redes sociais (Charlot, 2020, 2023).

Pensando bem, ficamos um tanto perplexos com a discrepância entre os desafios que teremos de enfrentar no século XXI, que já estão tomando forma, e o que se diz hoje aos jovens. Desafio ecológico, com o aquecimento global e todas as suas consequências, alimentares, sanitárias, epidemiológicas, migratórias etc. Desafio tecnológico, com transformações radicais nos modos de produzir e consumir e uma mutação na comunicação que pode ser tão importante quanto a invenção da imprensa. Desafio demográfico, em um mundo onde, durante algumas décadas, haverá cada vez menos jovens e mais idosos. Perante esse futuro e suas incertezas, as sociedades contemporâneas formam os seus jovens para a competição generalizada, desde a escola, e incutem-lhes como principal preocupação a de terem boas notas, logo um bom lugar na hierarquia social. É ao mesmo tempo lógico, em sociedades liberais, e irrisório e aterrorizante: entre o futuro do planeta e da espécie humana, por um lado, e, por outro, as lógicas do lucro e da concorrência, as sociedades contemporâneas continuam a inclinar-se claramente para as últimas – e só levam em conta os grandes desafios contemporâneos quando conseguem incluí-los, de forma lucrativa, nas lógicas dominantes da sociedade neoliberal.

Tal situação exigiria análises longas e múltiplas. Limitar-me-ei aqui a destacar três pontos, relativos à humanização, à socialização e à subjetivação (Charlot, 2020). Cada um deles remete aos outros dois, claro, porque, como vimos, os três processos são indissociáveis.

Em primeiro lugar, o desastre ecológico que se aproxima põe em perigo não o planeta, que já resistiu a muitos incidentes cósmicos ao longo de seus 4,54 bilhões de anos, mas a sobrevivência de numerosas espécies vivas, do mundo humano tal como funciona atualmente e da própria espécie humana. Mais ainda, não só essa sobrevivência já não é óbvia, mas o pós-humanismo nos anuncia, com grande satisfação, que o tempo de Sapiens está acabando e que chegou o dos ciborgues, das inteligências artificiais superiores, dos robôs e de outras neocriaturas tão simpáticas quanto essas. Assim, além de não estar mais garantida, a espécie humana perdeu sua legitimidade aos olhos de alguns. Desse modo, a problemática da educação como humanização é questionada de forma muito direta. Se a espécie humana quiser

¹⁵ A palavra *bricolage*, em francês, remete a uma atividade feita por uma pessoa não especializada, sem competência profissional na área, com os recursos que ela encontra no seu próprio ambiente, para construir um objeto ou resolver um problema pessoal. Nos Estados Unidos, fala-se de *do it yourself* (faça você mesmo) (NDT).

sobreviver, terá que desenvolver uma cultura do limite (de consumo de água, energia, carne etc.). Essa nova regulação do Desejo pela Norma encontrará muitas resistências, pois a sociedade contemporânea estabeleceu a legitimidade *a priori* do desejo e não gosta de limites. Se optarmos pela opção transumanista, aquela que pretende completar o homem, podemos pelo menos esperar escapar à obrigação de aprender: por que perder tempo “estudando durante dez anos para tocar o *Piano Concerto* n. 5 de Mozart” se podemos ter um chip implantado em nosso cérebro? (Istvan, 2018, in Charlot, 2020, p. 150). Se nos tornarmos tão radicais quanto um pós-humanista, a questão da educação está resolvida: já não é necessário *educar* os filhos do homem, mas *fabricar* aqueles que o substituirão. Por que não, aliás, se pensarmos que os robôs “são igualmente nossos filhos”, ainda que sejam “a expressão de uma grande mutação da espécie humana” (Javeau, 2018, p. 179 e 155 – tradução nossa)? Podemos, também, continuar apegados ao Sapiens, mas doravante será cada vez mais difícil escapar da questão: que futuro para essa espécie humana, que nova aventura? E, portanto, também, que educação?

Um segundo ponto que merece especial atenção diz respeito à relação entre humanização e socialização. Várias evoluções contemporâneas tendem a dar forma de realidade à humanidade. No passado, “humanidade” era principalmente um conceito ou um ideal. Mesmo quando o colonizador branco aparecia, prova brutal da existência de outros seres humanos, ele era muitas vezes visto como sobrenatural e ele próprio percebia as populações que invadia como bestiais. “Humanidade” se referia à *ideia* do conjunto dos seres humanos ou a suas características comuns e não a um imenso grupo humano apresentando uma forma de *realidade*. Hoje, pelo contrário, considera-se cada vez mais a humanidade como uma totalidade de fato, certamente ainda fragmentada, mas cujos membros estão ligados por interdependências ecológicas, econômicas e cibernéticas. O desmatamento da Amazônia afeta toda a humanidade, assim como um sério problema no mercado de ações em Wall Street ou o surto de um novo vírus em Wuhan, e alguns podem ter esperado que a Internet criasse nova forma de autopresença humana, “uma invenção progressiva da essência do homem” (Lévy, 1997, p. 286 – tradução nossa). Contudo, no mesmo movimento, assiste-se hoje a um aumento das desigualdades, tanto entre países como dentro dos países mais ricos. E as desigualdades sociais e geográficas criam ou aprofundam as fraturas humanas, como transparece no próprio fato do terrorismo, em si mesmo desumano, ou na maneira desumana como as nações europeias e os EUA tratam os migrantes ilegais, deixando-os afogar-se, raptando seus filhos ou abandonando-os sem recursos. Estabelecer limites ao consumo de água, energia e carne provavelmente produzirá novas fraturas: por um lado, os mais vulneráveis são as primeiras vítimas das crises ecológicas; por outro, como já começa a aparecer, a minoria dos mais ricos tentará preservar o seu consumo transferindo os sacrifícios para as outras classes sociais e gerindo as contradições com crescente autoritarismo. Sempre, a regulação dos desejos por normas assumiu a forma de exigências socialmente variáveis, mas essa desigualdade será mal suportada quando se tentará passar de uma cultura do desejo para uma cultura de limites. A humanidade sempre assumiu várias formas. Quando essa diversidade não se traduzia em desigualdade estrutural, não era um problema e podia até ser uma fonte de riqueza. Mas é muito provável que se torne um problema quando a ideia e o ideal de uma humanidade solidária colidirão duramente com o fato brutal das profundas desigualdades, inclusive no acesso aos recursos básicos. A educação será fortemente solicitada quando for necessário gerir essas contradições, porque regular o desejo por meio de normas sempre foi, historicamente, sua função principal. Mais fundamentalmente, quando a sociedade já não consegue dizer claramente qual o ser humano que pretende formar, a educação, processo de humanização,

perde a sua bússola e está ela própria envolvida na conflitualidade social quando vários grupos propõem, e muitas vezes tentam impor, a sua definição do ser humano autêntico.

Hoje, e este é o nosso terceiro ponto, o silêncio antropológico representa um problema no que diz respeito à estruturação do sujeito. Há pouca, ou nenhuma, preocupação em dizer quem é esse ser humano que a educação deve humanizar. Talvez não se diga porque seria uma vergonha assumir explicitamente, como uma finalidade, a humanidade que a escola atual tende a produzir: cada um por si e sozinho contra todos, o homem da sociedade liberal persegue o seu próprio interesse e, com um egoísmo apresentado como natural e, portanto, legítimo, tenta obter mais do que os outros. Que cada um seja superior aos outros é, logicamente, um princípio que não pode ser generalizado. Assim sendo, é impossível formular um projeto de humanização e, portanto, não existe uma pedagogia contemporânea. Cada um deve enfrentar como puder, numa bricolagem de sobrevivência, no dia a dia, a educação e a formação das crianças – pois não se tem escolha, elas estão aqui e temos de cuidar delas. Os pais lidam com isso, entre o desejo de que seus filhos sejam felizes e a esperança de que tirem boas notas na escola e tenham um bom emprego mais tarde, enquanto os professores tentam driblar a lei de ferro da concorrência na escola e ensinar a seus alunos algo pelo qual valha a pena ir à escola.

A própria regulação entre desejo e norma foi engolida nesse mundo do silêncio. Outrora, o bispo dizia a norma, depois foi a tarefa do professor de escola primária, do prefeito do vilarejo e, nas circunstâncias excepcionais, do Primeiro-Ministro. Hoje, o patrão da rede social decreta o que será permitido e proibido dizer em sua rede; a norma não é mais religiosa, nem ética e democrática, é técnica. Aliás, muitas vezes não está claro o que é essa norma e quais os critérios para sua aplicação – e o patrão da rede só aceita esta regulação, que vai contra as suas opções liberais, porque é forçado a isso. Quanto ao desejo, é *a priori* legítimo. Neste ponto, a sociedade contemporânea aprendeu a lição dos anos 60, em particular do maio de 68. Como poderia tê-la recusado, aliás, quando o desejo é a fonte do consumo, que é o motor do desenvolvimento econômico tal como é concebido hoje? Mas como se sabe o que é desejável? A televisão, as redes sociais, o discurso dominante dizem-nos: o que é desejável, porque fonte de dinheiro, de fama e de vida sexual diversificada, é ser um jogador de futebol muito talentoso ou uma cantora ou atriz muito original. No livre mercado do desejo, é muito menos provável conseguir tudo isso quando se é bom em matemática ou apaixonado por literatura e ainda menos provável quando se é, simplesmente, um jovem “normal”. Mas o que significa exatamente ser normal em uma sociedade que já não diz a norma? A legitimação do desejo quebrou tabus e só podemos nos alegrar com isso: já não há uma norma universalmente aceita da sexualidade legítima ou da família e hoje todos podem escolher sua religião, ou seu ateísmo. Mas o outro lado da moeda é que cada um, assim, tem que encontrar sua própria maneira de se construir como sujeito, na ausência de referências sólidas.

Nessa situação, o indivíduo é livre e o sujeito é abandonado. Nunca, sem dúvida, o indivíduo foi tão livre quanto na sociedade contemporânea em suas escolhas de sexualidade, de vida conjugal, de religiosidade, de encenação pública de si mesmo. Raramente, sem dúvida, o sujeito ficou tão abandonado a si próprio para encontrar ou construir as referências que lhe permitam se estruturar (Charlot, 2020, p. 283).

Uma pessoa, claro, pode estar satisfeita com a sociedade atual, com o seu silêncio antropológico e suas bricolagens pedagógicas – especialmente se não tiver outra ambição que não seja “ter um bom emprego mais tarde” e se não estiver preocupada com a sombra do desastre ecológico porque pretende morrer jovem e sem deixar filho. Mas também pode-se ter o desejo de continuar a surpreendente aventura humana e de deixar sua marca inteligente nela, mesmo que ela permaneça anônima. Os três pontos para os quais temos chamado especial

atenção levam às mesmas perguntas: o que queremos fazer com essa aventura e esse mundo humano que nos tornaram, pequenos sapiens, seres humanos? E, portanto, o que é importante hoje ensinar aos pequenos sapiens, e como? *Importante* e não apenas útil. Importante para que eles continuem o mundo humano de outras formas, sem esgotar o planeta, sem extinguir outras espécies vivas, em novas relações com outros homens e mulheres e, portanto, também consigo mesmo. Hoje precisamos urgentemente de uma Nova Utopia Antropológica. Uma utopia que dê aos jovens a vontade de viver e aprender e aos professores a vontade de ensinar. Uma utopia que seria um ponto de convergência para as várias lutas atuais, ecológicas, sociais, políticas, culturais. Uma utopia que diga claramente por que vale a pena mudar o mundo e aprender.

Referências

- BROITMAN, Claudia, CHARLOT, Bernard (2014). La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación Matemática*, México, vol. 26, núm. 3, diciembre.
- CAVALCANTI, Dilson, VERCELLINO, Soledad, XYPAS, Constantin (org.) (2023). *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul*. Curitiba: CRV.
- CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CHARLOT, Bernard (2001). *Os Jovens e o Saber. Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: ARTMED.
- CHARLOT, Bernard (2009). *A Relação Com o Saber nos Meios Populares*. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: CIIE/Livpsic.
- CHARLOT, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, n. 31, jan-abril, p. 7-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>
- CHARLOT, Bernard (2020). *Educação ou Barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez.
- CHARLOT, Bernard (2021). Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber. *Revista Internacional Educon*. Volume 2, n. 1, e21021001, jan./mar., p. 1-18. <https://doi.org/10.47764/e21021001>
- CHARLOT, Bernard (2023). O Ser Humano é uma Aventura. Por uma Antropopedagogia Contemporânea. *Revista Internacional Educon*. Volume 4, n. 1, e23041001, jan./abr., p. 1-8. <https://doi.org/10.47764/e23041001>
- CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- COPPENS, Yves, PICQ, Pascal (dir.) (2001). *Aux origines de l'humanité*. Vol. 1. De l'apparition de la vie à l'Homme moderne. Paris: Fayard.
- ELIAS, Norbert (1975). *La Dynamique de l'Occident*. Paris: Calmann-Lévy, Pocket.
- ELIAS, Norbert (1993-94). *O processo civilizador*. 3 volumes. Rio de Janeiro: Zahar.
- ELIAS, Norbert (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.

- FREUD, Sigmund (1990). Au-delà du principe de plaisir. *Essais de Psychanalyse*. Paris: Payot.
- HEGEL Georg Wilhelm Friedrich (2016). *Ciência da lógica - 1: A doutrina do ser*. Petrópolis: Vozes.
- JAVEAU, Alain (2018). *L'Homme revu et corrigé*. Paris: L'Harmattan.
- LACAN, Jacques (1978). *Escritos*. São Paulo: Perspective.
- LÉVY, Pierre (1997). *Cyberculture*. Rapport au Conseil de l'Europe. Paris: Odile Jacob.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (2007). *A Ideologia alemã*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- MEAD, Margaret (2001). *Coming of Age in Samoa*. William Morrow & Company. New-York: Harpers Collins.
- PICQ, Pascal (2016). *Premiers hommes*. Paris: Flammarion.
- PICQ, Pascal (2020). *Et l'évolution créa la femme*. Paris: Odile Jacob.
- PICQ, Pascal ; COPPENS, Yves (dir.) (2001). *Aux origines de l'humanité*. Vol. 2. Le propre de l'homme. Paris: Fayard.
- PLATÃO (2002). *Protágoras*. Belém: Universidade Federal do Pará.
- RIMBAUD, Arthur (1929). *Correspondance inédite, 1870-1875, d'Arthur Rimbaud*, Texte établi par Roger Gilbert-Lecomte. Paris: Éditions des Cahiers libres.
- RIMBAUD, Arthur (1958). *Œuvres*, Texte établi par Paul Hartmann. Paris: Mercure de France.
- SCHAEFFER, Jean-Marie (2007). *La fin de l'exception humaine*. Paris: Gallimard.
- TERRIAULT, Geneviève, BAILLET, Dorothee, CARNUS, Marie-France, VINCENT, Valérie (org.) (2018). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant*. Une énigmatique rencontre. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- TONELLI, Guido (2021). *Gênese*. A História do Universo em sete dias. Rio de Janeiro: Zahar.
- VIEIRA, Karina Sales (2022). *De jaleco branco: A Relação com o saber dos estudantes de Medicina de uma universidade privada*. Tese de doutorado em Ciências da Educação (orientador: Bernard Charlot). Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
- WALLON, Henri (1946). Le rôle de « l'autre » dans la conscience du « moi ». *Journal égyptien de psychologie*, vol. 2, n° 1.

Sobre o Autor

BERNARD CHARLOT

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-4238>

Professor Emérito de Ciências de Educação da Universidade de Paris 8. Membro do Grupo de pesquisa Educação e Contemporaneidade (Educon) da Universidade Federal de Sergipe. bernard.charlot@terra.com.br